Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 4

Anka Bergmann, Olga Caspers, Wolfgang Stadler (Hg.)

Didaktik der slawischen Sprachen
Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

innsbruck university press

Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 4

Series Editors: Andrea Brait, Barbara Hinger, Suzanne Kapelari

innsbruck university press



Anka Bergmann, Olga Caspers, Wolfgang Stadler (Hg.)

Didaktik der slawischen Sprachen
Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

Anka Bergmann
Olga Caspers
Institut für Slawistik, Humboldt-Universität zu Berlin

Wolfgang Stadler
Institut für Slawistik, Universität Innsbruck

Universität Innsbruck
1. Auflage

www.uibk.ac.at/iup
ISBN 978-3-903187-11-5
DOI 10.15203/3187-11-5



Inhaltsverzeichnis

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Vorwort

Die Didaktik der slawischen Sprachen verfügt im Vergleich zur Didaktik des Englischen oder der romanischen Sprachen als Fachgebiet über wenig Forschungskapazität. Dennoch ist in letzter Zeit angesichts der Dynamik mehrsprachiger Kontexte, der gesellschaftlich gestiegenen Relevanz des Fremdsprachenlernens und der stetig wachsenden Bedeutung des Testens und Bewertens von SchülerInnenleistungen zunehmend ein Bedarf an fachdidaktischer Forschung als Basis für die Entwicklung des Sprachlehrens, -lernens und -beurteilens insb. für die slawistische Ausbildung an Universitäten deutlich erkennbar. Das zeigen auch Beiträge auf Tagungen, die zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik verortet sind. Bislang gibt es jedoch kein regelmäßiges Forum für entsprechende Themen im Bereich der Slawistik, Forschende bewegen sich zwischen übergreifend-fremdsprachendidaktischen und slawistisch-fachwissenschaftlichen Kontexten.

Aus diesem Grund wurde ein Arbeitskreis für die Präsentation, Diskussion und Entwicklung didaktischer Forschungsthemen ins Leben gerufen, der alle ein bis zwei Jahre an einer deutschen oder österreichischen Universität tagt. Inhaltlich sollen die Beiträge im Zusammenhang mit dem Lehren, Lernen und Beurteilen von Kompetenzen in den slawischen Sprachen, Literaturen und Kulturen stehen. Sie können sowohl theoretisch-konzeptuelle als auch empirisch-angewandte Fragestellungen aufgreifen.

An einem Auftakttreffen im September 2016 in Berlin nahmen promovierte und habilitierte KollegInnen teil, die sich im Bereich der slawischen Sprachen für fachdidaktische Forschungsthemen interessieren. Dort wurden erstmals Forschungsvorhaben und -ergebnisse präsentiert sowie Fragestellungen, Konzepte und Begrifflichkeiten diskutiert. Den InitiatorInnen Anka Bergmann (Berlin), Olga Caspers (damals Salzburg) und Wolfgang Stadler (Innsbruck) geht es zum einen darum, den forschungsorientierten Diskurs in der Didaktik der slawischen Sprachen zu aktivieren und ihn auf der Grundlage einer gemeinsamen Diskussion weiterzuentwickeln. Zum anderen soll das Fachgebiet Didaktik der slawischen Sprachen in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit sichtbar(er) werden.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Im vorliegenden Tagungsband Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016) sind 12 Beiträge von 13 deutschen und österreichischen FachdidaktikerInnen gesammelt, die sich unterschiedlichen Themen widmen:

In Teil I „Empirische Fachdidaktik“ präsentieren Bergmann, Drackert, Karl und Stadler empirische Untersuchungen zu Russisch in der Schule und an der Universität. Der Beitrag von Anka Bergmann stellt das Projekt eines Lernerkorpus an der Humboldt-Universität zu Berlin vor, in dem Schülertexte aus dem Russischunterricht an Berliner Schulen gesammelt werden. Dabei wird argumentiert, dass die Analyse von Lernersprache mit korpuslinguistischen Methoden weitergehende Möglichkeiten bietet als die klassische Fehleranalyse und -klassifikation. Die Fremdsprachendidaktik interessiert dabei insb. die Beschreibung der Lernersprache auf verschiedenen Niveaustufen des institutionellen Lernens und in Abhängigkeit von der Art der Aufgabenstellung. Autonomie, Motivation und Aufgabenerfüllung ist das Thema einer Studie von Anastasia Drackert, die dem Einfluss von ‚freier Wahl‘, ‚begrenzter Wahl‘ und ‚keiner Wahl‘ bei Aufgabenstellungen in zwei Studierendengruppen der Ruhr-Universität Bochum nachgeht. Ob und wie sehr sich diese unterschiedlichen Bedingungen auf Selbstbestimmung, Selbsteinschätzung, Motivationsgrad und Qualität der Aufgabenerfüllung, einer schriftlichen Präsentation auf A1-Niveau, auswirken, wird in diesem Beitrag anschaulich dargestellt. Katrin Bente Karl vergleicht in ihrem Aufsatz Lehrende und Lernende an drei Lernorten des Ruhrgebiets, wo sie selbst und ihre Studierenden empirische Pilotstudien u. a. zu Motivation, Wortschatz- und Grammatikarbeit sowie lautem Vorlesen im Russischunterricht durchgeführt haben. Trotz der geringen Repräsentativität und der exemplarischen Ausrichtung der vorgestellten studentischen Arbeiten mit unterschiedlichen Blickrichtungen sieht die Autorin Potential, weiteren Fragestellungen dieser Art mithilfe des vorgestellten *mixed method*-Ansatzes nachzugehen. Wolfgang Stadler widmet sich der Vermittlung und Überprüfung soziolinguistischer und pragmatischer Kompetenz im Unterricht sowie der Rolle, die russische MuttersprachlerInnen und HerkunftssprecherInnen dabei spielen. Das soziopragmatische Konstrukt wird an Themen wie Schriftlichkeit und Mündlichkeit, Authentizität von Texten und Testitemerstellung expliziert. Wie auch Studien für andere Sprachen belegen,

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

wächst die soziopragmatische Kompetenz nicht im selben Ausmaß wie die linguistische, wovon in der russischen Lernersprache bei Studierenden mit Deutsch als L1 u. a. falsches sprachliches Register, mangelnde sprachliche Emotionalität und fehlende illokutive Kraft der Äußerung zeugen.

In Teil II „Interkulturelle Fachdidaktik“ beschäftigen sich die Autorinnen Caspers & Scharlaj und Hargaßner mit Medien- und Textsortenkompetenz. Olga Caspers & Marina Scharlaj zeigen am Beispiel eines hochschul- und kulturdidaktischen Analyseverfahrens von Musikvideoclips, wie diese für die inter- und soziokulturelle Wissensvermittlung genutzt werden können. Der adressatengerechte Bezug zur russischen Alltagskultur soll es ermöglichen, nicht nur die reflexive Medienkompetenz der Studierenden, sondern auch ihre Interpretations- und Analysekompetenz mittels ausgewählter *close viewing*- und *close listening*-Aufgaben zu fördern. Julia Hargaßner widmet sich der Rolle des Witzes im Russischunterricht. Ausgehend von bisherigen Untersuchungen zur Textsorte bzw. Redegattung „Witz“ und dem Versuch einer Abgrenzung zwischen dem deutschen Wort „Witz“ und den russischen Wörtern *ankedot* und *šutka*, präsentiert sie eine Pilotstudie an der Universität Salzburg, in der neben der subjektiven Auffassung der Studierenden, was denn ein Witz eigentlich sei, auch erhoben wurde, ob und wie häufig Witze im universitären Russischunterricht eingesetzt werden bzw. wie gut russische Witze verstanden werden.

In Teil III „Herkunftssprachliche Fachdidaktik“ greifen die Beiträge von Böhmer, Brüggemann und Ermakova den herkunftssprachlichen Russischunterricht auf. Am Beispiel eines kanadischen Schreibkompetenzmodells präsentiert Jule Böhmer eine Unterrichtssequenz für die Textsorte „Beschreibung“ (*opisanie*), das HerkunftssprecherInnen insofern fördert, als auf das Textsortenwissen aus dem Deutschunterricht für höhere Jahrgangsstufen zurückgegriffen wird. Somit lassen sich die schriftsprachlichen Kompetenzen der HerkunftssprecherInnen ihren Bedürfnissen entsprechend und differenziert von FremdsprachenlernerInnen des Russischen in der Gruppe ausbauen. Natalia Brüggemann skizziert anhand einer eigenen Studie die Notwendigkeit, bei russischen HerkunftssprecherInnen ein Bewusstsein für die grammatikalischen Kategorien Kasus, Numerus und Genus zu wecken, da diese in einem von gesteuertem Russischunterricht noch unbeeinflussten Stadium für morphologische Endungen schriftsprachli-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

cher und selten verwendeter Lexeme ‚blind' seien. Natalia Ermakova schlägt für die Einstufung von Studierenden mit Vorkenntnissen in der russischen Sprache unterschiedlich gestaltete Kriterien für die schriftliche Produktion einer Bildbeschreibung durch HerkunftssprecherInnen vor, die einerseits deren sprachlichen Mängel und andererseits deren sprachliches Potential aufzeigen. Diese ‚flexiblen' Kriterien sollen eine bessere Interpretation der Ergebnisse zulassen, um in Folge den Unterricht adressaten- und herkunftslernersprachengerecht gestalten zu können.

In Teil IV gewähren Jenko, Kaltseis und Wapenhans Einsichten in ihre „Fachdidaktische Praxis". Elizabeta Jenko zeigt, wie farbliche Visualisierungen von Grammatiktabellen und Spiele den Formenerwerb im Slowenischunterricht stützen. Magdalena Kaltseis bietet Möglichkeiten an, wie TV-Talkshows (z. B. *Modnyj prigovor*) gewinnbringend und authentisch im Russischunterricht eingesetzt werden können, und Heike Wapenhans untersucht, ausgehend von einer Befragung unter Lehramtsstudierenden und den fachdidaktischen Anforderungen an die LehrerInnenbildung, welche Methoden die Redezeit der SchülerInnen bzw. deren Kommunikationsfähigkeit im Russischunterricht fördern.

Die gesammelten Beiträge sind ein Beleg dafür, dass die Fachdidaktik der slawischen Sprachen in Deutschland und Österreich stark auf die dominierende slawische Sprache, das Russische, und auf den tertiären Bildungsbereich ausgerichtet ist. Lediglich drei Beiträge thematisieren den schulischen Russischunterricht – alle anderen nehmen Bezug auf die universitäre Sprachpraxis und nur ein Beitrag widmet sich einer anderen slawischen Sprache, nämlich dem Slowenischen.

Erfreulicherweise gibt es in diesem Sammelband auch erste empirische Untersuchungen, auch wenn die eine oder andere an der Heterogenität der untersuchten Zielgruppe oder der geringen Anzahl an ProbandInnen leidet. Oft muss es aus diesem Grund bei Pilotstudien bleiben, die in Folge keine Feldtestung mehr erfahren. Die meisten der Beiträge sind theoretisch-konzeptuell und sprachdidaktisch orientiert, die literatur-/kulturdidaktischen Beiträge stellen auch in diesem Sammelband eine Minderzahl dar. Untersuchungen zu Russisch als Herkunftssprache werden nur von deutschen KollegInnen präsentiert, in Österreich ist die

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

fachdidaktische Forschung bedingt durch die quantitativ nicht vergleichbare Situation von SchülerInnen mit russischem Migrationshintergrund eine andere.

Die AutorInnen werden zweifellos von weiteren gemeinsamen Treffen und dem kollegialen Austausch sowohl inhaltlich als auch methodisch profitieren. Es ist nicht nur für die eigene Forschung, sondern auch für die methodisch-didaktische Ausbildung von Studierenden eine Bereicherung, wenn z. B. SprachdidaktikerInnen Einblicke in die Arbeiten von Literatur- und KulturdidaktikerInnen bekommen oder wenn letztere Einsichten in lernersprachliche Entwicklungen und sprachdidaktische Projekte gewinnen. Erkenntnisse aus der Testforschung dürften auch für jene ForscherInnen interessant sein, die Einstufungs- oder diagnostische Tests für HerkunftssprecherInnen erstellen wollen. Einige der AutorInnen stehen am Beginn ihrer fachdidaktischen Forschung, manche sind eher der Fachwissenschaft als der Fachdidaktik verhaftet und andere wiederum rücken in ihren Arbeiten deutlich den Praxisbezug in den Vordergrund. So mag gelegentlich der Eindruck entstehen, dass subjektiven Theorien der Vorzug gegeben wird, während aktuelle Forschungsarbeiten (z. B. jene aus der Spracherwerbs- und Lernersprachen- sowie der Testforschung) zu wenig gesichtet bzw. zu wenig einbezogen werden. Nicht alle Anregungen der HerausgeberInnen wurden von den AutorInnen umgesetzt; somit liegt die Verantwortung für die einzelnen Beiträge beim jeweiligen Verfasser bzw. der jeweiligen Verfasserin.

Schon aus diesem Grund ist es anzustreben, den Austausch und die Diskussion in Zukunft im Arbeitskreis „Didaktik der slawischen Sprachen“ weiterzuführen und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern. Dieser erste Sammelband soll durchaus als Anregung für unser Forum verstanden werden, den fachdidaktischen Diskurs gezielt forschungsgeleitet sowie praxis- und theoriegestützt fortzusetzen. Das Vorhaben, dass jeweils der nächste Veranstaltungsort für die Veröffentlichung der Beiträge der letzten Tagung verantwortlich zeichnet, ist hiermit eröffnet und sollte unseres Erachtens fortgesetzt werden.

Gedankt sei abschließend meiner Kollegin Barbara Hinger für wertvolle Hinweise und die Aufnahme der Aufsätze in die Reihe „Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik“ sowie Katrin Schmiderer und Thomas Schnabl vom Institut für Fachdidaktik der Fakultät für LehrerInnenbildung an der Universität Innsbruck,

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

die die mühevolle Aufgabe des Formatierens, Redigierens und Editierens übernommen haben, und dem Team der *innsbruck* university press für die zeitgerechte Veröffentlichung anlässlich des 2. Arbeitskreises „Didaktik der slawischen Sprachen“ in Innsbruck (19.–20.2.2018).

Wolfgang Stadler im Namen der HerausgeberInnen
Innsbruck, im Januar 2018

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

I. Empirische Fachdidaktik

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Perspektiven der korpusbasierten Lernersprachenanalyse aus fremdsprachendidaktischer Sicht

Anka Bergmann (Berlin)

В изучении методики и дидактики преподавания, а также в лингвистике существует традиция изучения и анализа ошибок в обучении иностранным языкам. Создание учебных корпусов и анализ речевой продукции учеников методами корпусной лингвистики открывает новые перспективы в изучении результатов школьного преподавания русского языка. Решение актуальных проблем в сфере диагностики ошибок и методах их устранения требует принятия во внимание современных материалов, а также их систематического анализа и оценки главным образом в контексте многоязычия, а также би-/полилингвальной дидактики. В данной статье будет представлен проект учебного корпуса, составленного на основе работ учащихся немецких школ и университетов.

1. Einführung

Lernerkorpora sind eine wichtige Ressource der Lernersprachenanalyse in der Gegenwart. Sie ermöglichen nicht nur eine systematische Fehleranalyse, sondern erlauben eine darüber hinausgehende empirisch fundierte Beschreibung eines bestimmten Sprachstandes sowie den Vergleich verschiedener Lernersprachen (in Bezug auf die L1 sowie in Bezug auf das Sprachniveau), bei entsprechender Architektur außerdem die Korrelation mit bestimmten Lernermerkmalen (z. B. Muttersprache, Spracherwerbsfolge usw.).

In diesem Beitrag wird das Projekt *Dokumentation und Analyse von Lernersprache im Korpus* (DALeKo) vorgestellt, das auf eine Initiative des Arbeitskreises

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Fremdsprachendidaktik (Anglistik, Romanistik, Slawistik) der Humboldt-Universität zu Berlin zurückgeht[1]. Gegenstand des Projektes waren Entwicklung und Aufbau der Grundstruktur eines elektronischen Lernerkorpus, das Lernertexte in den Sprachen Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch inkl. Metadaten zu den LernerInnen und zu den Bedingungen der Sprachproduktion enthält. Als Grundlage wurden schriftliche Klausuren und Lernerdaten aus Abiturjahrgängen in den Sprachen Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch an Berliner Schulen erhoben. Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive interessierte die InitiatorInnen[2] die Untersuchung von Lernersprache unter den Bedingungen des institutionalisierten Erwerbs in der Schule. Die Idee war, parallel für mehrere Schulfremdsprachen Daten zu erheben und damit auch die Möglichkeit einer vergleichenden Perspektive zu haben. Derzeit wird der russische Teil des Korpus weiterentwickelt, dessen erster Teil bereits online durchsuchbar ist. In dem begrenzten Umfang des Projekts[3] ging es zunächst darum, eine Struktur für das Korpus zu entwickeln, Texte zu erheben und zu diskutieren, welche Forschungsperspektiven ein solches Instrument für die Fremdsprachendidaktik bieten kann, insb. in welcher Weise Ergebnisse und Prozesse des Sprachenlernens in einem Kontext institutionalisierten Lernens betrachtet werden können. Fremdsprachenlernen in der Schule unterliegt besonderen Rahmenbedingungen und ist an tradierte und z. T. standardisierte Aufgabenformate gebunden, insofern handelt es sich bei den Lernertexten nicht um Beispiele spontaner freier Sprachproduktion. Für das Vorhaben gab es an der Humboldt-Universität mit dem Lernerkorpus FALKO (Fehlerannotiertes Lernerkorpus für Deutsch als Fremdsprache) ein

1 Eine Kurzdarstellung des Vorhabens und aktuelle Informationen zur Verfügbarkeit sind auf der Website des Projekts „Dokumentation und Analyse von Lernersprache" zu finden (https://tinyurl.com/yc88mqkn [02.12.2017]).

2 Prof. Anka Bergmann (Fachdidaktik Russisch), Prof. Stephan Breidbach (Fachdidaktik Englisch), Prof. Lutz Küster (Romanische Fachdidaktik).

3 Im Rahmen einer Projektförderung des Medienzentrums der Humboldt-Universität standen für ein Jahr drei studentische Hilfskräfte zur Verfügung, in der Folge gab es noch zwei kürzere Beschäftigungszeiträume für je eine Person. Da die Erarbeitung der Datenschutzrichtlinien und das Genehmigungsverfahren durch den Berliner Senat sehr viel Zeit in Anspruch nahmen, waren die Möglichkeiten der Auswertung der Texte sehr begrenzt.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

konkretes Vorbild und in der Computerlinguistik eine ausgezeichnete Expertise, die für uns ein wertvoller Ansprechpartner war[4].

2. Relevanz des Vorhabens

In Einführungen in die Korpuslinguistik wird darauf hingewiesen, dass Korpora als Grundlage für computergestützte Analysen sowohl für den Fremdsprachenunterricht als auch für die Fremdsprachenerwerbsforschung relevant sein können (z. B. Lemnitzer & Zinsmeister 2006, Nesselhauf 2004). Wie diese Nutzung aussehen kann, ist aber noch nicht ausreichend breit entwickelt oder thematisiert. Die Erstellung eines elektronischen Lernerkorpus soll in erster Linie darauf gerichtet sein, Lernersprache in größerem Umfang systematisch und vergleichend zu untersuchen. Für die Linguistik ist dies eine Möglichkeit, implizite Regeln des Sprachgebrauchs zu untersuchen, die erst durch Abweichungen z. B. in der Lernersprache deutlich werden (Rakhilina 2016).

Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive sind insb. zwei Richtungen relevant: Zum einen soll ein Korpus fundierte Erkenntnisse über die Entwicklung von Lernersprache als Basis für die Auswahl und Begründung von Lehrverfahren, die Entwicklung von Lernaufgaben, die Gestaltung von Lehr-/Lernmaterialien, Nachschlagewerken sowie für die Bewertung liefern. Das heißt, es muss Erkenntnisse über häufige bzw. typische Fehler geben und sollte darüber hinaus auch Rückschlüsse zulassen auf Lernerstrategien, soweit sie sich bspw. in Form von Umschreibungen, Auslassungen etc. aus Lernertexten erschließen lassen. Wir brauchen mehr und vor allem aktuelle Kenntnisse der typischen Entwicklung der Lernersprache auf bestimmten Niveaustufen. Für das Russische liegt lediglich eine bereits vor fast 25 Jahren erschienene Fehlersammlung vor (Borgwardt & Walter 1994). Seitdem haben sich sowohl der schulische Fremdsprachenunterricht, die Materialien als auch die LernerInnen gravierend verändert. Für alle Sprachenfächer ist die zunehmende Heterogenität der LernerInnen kennzeich-

4 Prof. Anke Lüdeling und ihren Mitarbeitern, insb. Mark Rezniczek, sind wir zu großem Dank für geduldige Antworten auf unsere Fragen und konkrete Unterstützung in technischen Problemen verpflichtet.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

nend, es gibt infolge gesellschaftlicher Veränderungen viele mehrsprachige LernerInnen, die z. T. bereits mit Kenntnissen in mehreren Sprachen in die Schule kommen und auf dieser Basis weitere (Fremd-)Sprachen lernen. Auch der Beginn des schulischen Sprachenlernens ist vorgezogen, spätestens in Klasse 3 der Primarstufe beginnen heute alle SchülerInnen mit dem Englischlernen. Für den Russischunterricht sind die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von HerkunftssprecherInnen und FremdsprachenlernerInnen eine besondere Herausforderung (Bergmann 2016). Es gibt aber auch Veränderungen in der Zielsprache, die sich auf den Sprachunterricht auswirken. Seit 2008 ist eine neue Generation von Lehrbüchern auf dem Markt, die sich an den Anforderungen der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) orientieren. Die Auswirkungen all dieser Veränderungen auf Lernprozesse und die Entwicklung der Lernersprache im schulischen Fremdsprachenunterricht sind bislang nur punktuell untersucht. Im Zuge der Standardisierung gelten für alle Fremdsprachen die gleichen Anforderungsbereiche (AFB) und Aufgabenarten. Damit könnte ein Lernerkorpus mit Daten aus dem Erwerb unterschiedlicher Sprachen die Vergleichsbasis für einzelsprachspezifische Erwerbsbesonderheiten auf unterschiedlichen Niveaustufen liefern und auch Schlüsse für Fragestellungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik zulassen.

Eine zweite Perspektive für die Fremdsprachendidaktik ist die universitäre Lehre. Aktuelle authentische Lernerdaten sind maßgeblich für die Lehramtsausbildung. Im Zuge der Professionalisierung der LehrerInnenbildung wird vermehrt Aufmerksamkeit auf die Ausbildung von Diagnosekompetenz bei angehenden Lehrkräften gerichtet. In den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen der Masterphase sollen die Studierenden zur Analyse von Schülerleistungen und zur darauf basierenden Einschätzung der Lernvoraussetzungen und Bewertung der Lernergebnisse befähigt werden. Bislang liegen dafür aber nur wenige, zudem unsystematisch gesammelte Daten vor, die keine dauerhaft qualitativ hochwertige Durchführung der Lehrveranstaltungen ermöglichen.

In der Praxis ist häufig zu beobachten, dass sich Lehrkräfte bei der Bewertung von Schülerleistungen ungeachtet der deklarierten Priorität des kommunikativen Erfolgs immer noch stark an formalen Kriterien orientieren. Dabei haben Lehr-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

kräfte und Lehramtsstudierende erfahrungsgemäß eigene und z. T. fest gefügte Vorstellungen von den Bereichen, die LernerInnen besondere Schwierigkeiten bereiten. Interessanterweise unterscheiden sich nach meiner Erfahrung diese Vorstellungen bei denjenigen, für die Russisch Herkunftssprache ist, oder die es selbst als Fremdsprache gelernt haben. Angesichts der Tatsache, dass es zu diesem Thema in den letzten zwei Jahrzehnten keine nennenswerte Forschung gibt, folgen Schwerpunkte in Curricula, in Lehr- und Lernmaterialien und in der Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses zum einen traditionellen Mustern und resultieren zum anderen aus alltäglichem Erfahrungswissen und subjektiven Theorien der Lehrkräfte. Damit in der Unterrichtspraxis eine differenzierte Förderung stattfinden kann, die an den Stärken der SchülerInnen ansetzt und gezielt die Bereiche fördert, die für sie schwierig sind, müssen Lehrkräfte in der Lage sein, die Eingangsvoraussetzungen der LernerInnen einzuschätzen. Auch für Lehrpersonen, die schon lange in der Schule tätig sind, werden Schulungen und Fortbildungsmaterialien benötigt. Diagnoseinstrumente, die im Schulalltag handhabbar sind und von LehrerInnen selbstständig als Beobachtungshilfe genutzt werden können (wie etwa im DaZ-Bereich die Profilanalyse von Grießhaber 2013), müssen für das Russische erst entwickelt werden.

3. Theoretisch-konzeptuelle Grundlagen und methodologische Vorüberlegungen

Bevor ich auf Details des DALeKo-Projekts eingehe, möchte ich einige grundsätzliche Aspekte besprechen, die wichtige Vorüberlegungen für ein Lernerkorpusprojekt darstellen:

Ein Korpus ist zunächst eine Sammlung von Sprachbeispielen bzw. Texten, die nach expliziten linguistischen Kriterien ausgewählt und angeordnet sind (vgl. EAGLES 1996). Dies können mündliche oder schriftliche Sprachbeispiele sein. Im Unterschied zu herkömmlichen Textsammlungen stellt ein Korpus in der Regel eine digitalisierte Textsammlung dar, die formale sprachliche Markierungen enthält und mit entsprechenden Werkzeugen durchsuchbar ist. Aufbau,

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Auszeichnung und Auswertung von Korpora sind Gegenstand der Korpuslinguistik[5] (Lüdeling & Walter 2009: 1). In deren Kontext entwickelt sich seit den 1980er Jahren die Beschäftigung mit Lernerkorpora. Natürlich gibt es Analysen von Lernersprache v. a. im Sinne von Fehlersammlungen und Fehlerklassifikationen bereits viel länger. Im Vergleich zu nichtdigitalen Fehlersammlungen, deren begrenzter Umfang und Zusammenstellung der Beispiele direkt von der Fragestellung und den theoretischen Vorannahmen und/oder einer konkreten Lehrsituation bestimmt ist, sind Lernerkorpora für eine Vielzahl von Fragestellungen offen. Der Zugriff auf große Datenmengen und die automatisierte Abfrage gewähren neue Möglichkeiten der Analyse. Im Zuge der Annotation können viele unterschiedliche Informationen zu den Texten (Textsorte, Erscheinungsdatum), zum/zur TextproduzentIn sowie zu den Bedingungen der Textproduktion aufgenommen werden, nach denen gesucht werden kann (zu Annotation vgl. Lemnitzer & Zinsmeister 2006: 60–100).

Dafür müssen Korpora bestimmten Designkriterien genügen. Sie enthalten authentische Textdaten (eine Fehlersammlung ist kein Lernerkorpus) und dokumentieren die Bedingungen der Textproduktion, vgl. folgende Definition: "Computer learner corpora are electronic collections of authentic FL/SL textual data assembled according to explicit design criteria for a particular SLA/FLT purpose. They are encoded in a standardised and homogenous way and documented as to their origin and purpose" (Granger 2002: 7). Die Lernerkorpusforschung setzt sich zum Ziel, die Beschreibung von Lernersprache zu verbessern, um Lernprozesse besser zu verstehen und die Effizienz des Sprachunterrichts zu erhöhen (ebd.). Dafür wird angestrebt, durch große Datenmengen und ein entsprechendes Design, Repräsentativität zu erreichen. Die elektronische Verfügbarkeit der Daten ermöglicht eine rasche strukturierte Analyse der Daten, die zudem wiederholt werden kann. Die Ergebnisse sind dadurch allgemein nachvollziehbar. Eine Analyse mit korpuslinguistischen Methoden kann zum einen Informationen über die Häufigkeit linguistischer Einheiten (Wortbestandteile, Wörter, grammatische Strukturen) liefern und zum anderen über die Kontexte, in denen diese

5 Deutschsprachige Einführungen in die Korpuslinguistik sind z. B. Lemnitzer & Zinsmeister 2006, Perkuhn, Keibel & Kupietz 2012, Scherer 2006.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

auftreten: Kontextfaktoren können systematisch ausgewertet werden. Dies geschieht in der Regel in Form von Konkordanzen. Die Daten im DALeKo-Projekt sind zwar bislang nicht umfangreich, sodass Häufigkeitsuntersuchungen lediglich eine sehr begrenzte Aussagekraft haben, aber eine Kontextanalyse ist auch für eine begrenzte Lernergruppe von Interesse. Sind die Korpora öffentlich zugänglich, können vielfältige Fragestellungen am gleichen Material untersucht werden (vgl. Lüdeling & Walter 2009).

Beim Aufbau eines Lernerkorpus war für uns in erster Linie die Frage zu diskutieren, welche Texte aufgenommen werden sollen. Die Lernerkorpusforschung geht davon aus, dass bei der Kompilation das Prinzip der Authentizität gilt, d. h. aufgenommen werden Texte, die in natürlichen, authentischen Kommunikationssituationen verfasst wurden (Mukherjee 2002). Das klassische Untersuchungsdesign der L2-Forschung sieht vor, dass relevante Daten nur solche sind, bei denen der/die L2-Lernende versucht, bedeutungsvolle Äußerungen in der Zielsprache zu machen (Selinker 1972). Dies folgt aus der Grundannahme, dass Rückschlüsse auf die Zweitsprachkompetenz der Lernenden nur über die Beobachtung und Beschreibung lernersprachlicher Performanzphänomene möglich sind (Ellis & Barkhuizen 2005). Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive zeigt sich aber, dass der Begriff ‚bedeutungsvoll' (*meaningful*) nicht unproblematisch ist. Vor allem greift er zu kurz, wenn er auf den kommunikativen Gehalt sprachlicher Äußerungen beschränkt ist und dieser Gehalt dabei ausschließlich an den Bedürfnissen außerunterrichtlicher Kommunikation gemessen wird. Streng genommen würden damit sehr viele Äußerungen aus unterrichtlichen Konstellationen nicht als Datenquelle in Frage kommen, da sie bestimmte sprachliche Strukturen aus unterrichtlichen Überlegungen heraus erfordern und diese speziell eingeübt werden. Der/die LernerIn wählt sprachliche Mittel unter dem Einfluss verschiedener Faktoren aus, nicht allein danach, ob sie für den kommunikativen Erfolg bedeutsam sind. Aus der Verwendung einer sprachlichen Form oder Struktur im institutionalisierten Sprachunterricht kann man letztlich nicht darauf schließen, ob Lernende diese Strukturen auch außerhalb des Unterrichts benutzen würden oder ob sie nicht auf anderem Wege ebenso kommunikativ angemessen reagieren könnten. Den Lernenden ist ja durchaus bewusst, dass sie sich mit sprachlichen Strukturen nicht nur mit Blick auf deren kommunikative Leistungsfähigkeit aus-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

einandersetzen, sondern auch mit der Absicht, sich diese anzueignen. Ihnen ist zudem bewusst, dass ihre zielsprachliche Performanz Gegenstand von Überprüfung ist oder werden kann und dass in diesem Zusammenhang bestimmte Strukturen erwartet werden und es nicht oder zumindest nicht nur um die erfolgreiche Bewältigung einer kommunikativen Situation geht (Königs 2006). Für LernerInnen sind auch und gerade unterrichtliche Situationen und Prüfungssituationen authentisch und gegenwartsbezogen. In der fremdsprachendidaktischen Diskussion zur Aufgabenorientierung des gesteuerten Fremdsprachenlernens wird mit Blick auf die kommunikative Bedeutsamkeit der Begriff der Aufgabe verwendet, um eine Abgrenzung zu rein formorientierten und oftmals bedeutungsleeren Übungen vorzunehmen. Eine Aufgabe gilt als bedeutungsvoll, weil sie so angelegt sein muss, dass sie den/die LernerIn mit für ihn/sie relevanten kommunikativen Aufgabenstellungen konfrontiert (ebd.: 115) und ihn/sie zu einer Sprachproduktion motiviert, die sein/ihr sprachliches Handlungsvermögen abbildet.

Das didaktische Interesse bei der Analyse von Lernertexten bezieht sich auf die Frage, welche Anforderungen bestimmte Arten von Aufgabenstellungen an die LernerInnen stellen und wie die LernerInnen diese in einer unterrichtlichen Situation erfüllen. Eine typische Aufgabenstellung im institutionalisierten Lernen sowohl in der Schule als auch im universitären Sprachunterricht ist z. B. die zusammenfassende schriftliche Wiedergabe eines fremdsprachigen Textes (Bergmann & Ermakova 2017). Uns interessiert in diesem Fall, welche Anforderungen eine Aufgabe zur Produktion einer Textzusammenfassung (mit oder ohne eigene Stellungnahme zum Thema) an den Lernenden stellt, welche Art von Performanz sie initiiert und wie sich diese zu den Anforderungen authentischer außerunterrichtlicher Kommunikation verhält. Da schriftliche Textzusammenfassungen auch als Prüfungsformat verwendet werden, nimmt die Vorbereitung darauf im Unterricht viel Raum ein und kann leicht zu *Washback*-Effekten führen. Umso wichtiger ist es, die Aufgabenformate in Beziehung zu den Zielen eines kompetenzorientierten Unterrichts und den tatsächlichen Anforderungen kommunikativen Handelns in der Zielsprache zu setzen. Im Rahmen der korpuslinguistischen Analyse sind die Aufgabenstellung sowie Situationsfaktoren (z. B. Zeitlimit, Verwendung von Hilfsmitteln bei der Textproduktion u. ä.) und Informationen zu den Lernvoraussetzungen der TextproduzentInnen zu berücksichti-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

gen, um die kommunikativen Anforderungen zu spezifizieren. Auf dieser Grundlage können dann zur Herstellung von Vergleichbarkeit ggf. Teilkorpora gebildet werden. Werden die Ausgangstexte mit aufgenommen, wird ein Vergleich von Ausgangsstrukturen und deren lernerseitiger Wiedergabe möglich (Wann werden Formulierungen übernommen? In welchem Umfang? Welche Modifizierungen gibt es?) Ein solcher Ansatz geht weiter, als sich auf die Ermittlung und Analyse fehlerhafter Äußerungen zu konzentrieren. Interessant ist gerade auch, was der/die Lernende schon beherrscht und wie er/sie bestimmte sprachliche Mittel zur Erreichung seiner/ihrer kommunikativen Zwecke einsetzt (das kann auch die Erfüllung der Aufgabenstellung sein). Dies führt über die klassische Fehlerklassifizierung hinaus und überwindet die in der Lehrpraxis immer noch vielfach zu beobachtende Begrenzung in Diagnose und Bewertung auf die morphologisch-syntaktische Ebene. Es wird darauf geblickt, wie die Sprachproduktion zu einem bestimmten Zeitpunkt im institutionalisierten Lernen aussieht. Nun ist Lernersprache in höchstem Maße individuell und verändert sich fortlaufend unter dem Einfluss unterschiedlicher Faktoren. Das macht die Verallgemeinerung von Untersuchungsergebnissen schwierig. Es ist aber anzunehmen, dass es ungeachtet der Variabilität und Dynamizität invariante Bereiche in der Lernersprache gibt, die für die Lernentwicklung in bestimmten Gruppen und auf bestimmten Stufen kennzeichnend sind, und dass sprachliche Oberflächenmerkmale in Lernertexten als Indikatoren für die Einschätzung des erreichten Lernstandes eines/einer Lernenden genutzt werden können. Auf solchen Vorannahmen beruhen z. B. die von Grießhaber entwickelte Profilanalyse für Deutsch als Zweitsprache (Grießhaber 2006, 2013), das Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer 1996) oder die Beschreibung von Grammatikerwerbsfolgen auf der Basis deutschsprachiger Aufsätze französischsprachiger SchülerInnen in der Schweiz (Diehl et al. 2000). Für fremdsprachendidaktische Entscheidungen ist relevant, wie die Sprachproduktion auf bestimmten Niveaustufen aussieht, die für das institutionalisierte Fremdsprachenlernen angenommen werden, was etwa auf Abiturniveau in Grund- oder Leistungskursen erwartbar ist, was wirklich erreicht wird, welche sprachlichen Anforderungen traditionell im Sprachunterricht verwendete Textsorten an die LernerInnen stellen. Für eine empirisch fundierte Beschreibung des tatsächlichen Sprachgebrauchs der LernerInnen können Methoden der Korpuslinguistik folg-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

lich sehr nützlich sein. Diese Fragestellungen sind im Forschungsfeld angesiedelt, wie weit LernerInnen im institutionalisierten Fremdsprachenlernen gelangen können und wie dies korreliert mit Faktoren wie Lernbeginn (L3 im Vergleich zu L2), Alter, Motivation, Vorkenntnisse, Sprachlerninteresse u. ä.

4. Das DALeKo-Korpus

4.1. Lernertexte

Für das DALeKo-Korpus (Dokumentation und Analyse von Lernersprache im Korpus) wurden Abiturvorklausuren gesammelt, die im Rahmen des regulären Fremdsprachenunterrichts an Berliner Schulen geschrieben wurden (11., 12. und 13. Klassen). Um ein differenziertes Spektrum an Lernertexten zu erfassen, sind pro Sprache (Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch) jeweils ein Grundkurs (GK) und ein Leistungskurs (LK) vertreten. Für alle Sprachen wurden insgesamt ca. 750 Einzeltexte aus sieben Berliner Schulen erhoben. Dazu wurden in einem Fragebogen jeweils Informationen zur Sprachbiografie und zum Sprachenlernen erfasst. Die Probeklausuren wurden zu unterschiedlichen Themen im Rahmen der Semesterschwerpunkte für den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II geschrieben und stimmen hinsichtlich Aufgabentyp und entsprechender Bearbeitungszeit weitgehend mit den Prüfungsbedingungen von Abiturklausuren überein. Entsprechend den Einheitlichen Anforderungen für die Abiturprüfung (EPA Russisch 2004) sind Einzeltexte drei Anforderungsbereichen zuzuordnen:

1. Reproduktion und Textverstehen,
2. Reorganisation und Analyse,
3. Werten und Gestalten.

Für den AFB 1 werden in der Regel Textzusammenfassungen geschrieben. Die Aufgabenstellung lautet z. B. *Резюмируйте данный текст* oder *Резюмируйте главные мысли текста.* Diese Texte werden im Korpus als *summary* gekennzeichnet. Darüber hinaus gibt es entweder eine oder zwei Aufgaben zur Textanalyse,

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

zur Argumentation oder zum Ausdruck der eigenen Meinung auf Basis der Ausgangstexte. Nicht in jedem Fall gibt es getrennte Aufgaben für AFB 2 und 3. Diese werden als *analysis* gekennzeichnet. Der zeitliche Rahmen für die Klausuren ist dann je nach Umfang entweder 180 oder 240 min. Die Einzeltexte haben im Schnitt einen Umfang von 190 Wörtern. Die Wortanzahl der Textvorlagen umfasst ca. 300–700 im GK und ca. 450–900 Wörter im LK. In der Regel wird der Einsatz eines einsprachigen Wörterbuchs zugelassen. Eine Mindest-Wortanzahl wird bei der Textproduktion nicht explizit verlangt, in einem Fall ist zu den Aufgabenstellungen intern vermerkt, dass eine Mindestwortzahl von insgesamt 350 Wörtern (für alle Aufgaben der Klausur) erwartet wird. Für den AFB 1 Reproduktion (Textzusammenfassung) ist einmal eine Obergrenze von max. 120 Wörtern gesetzt. Die Texte lagen zunächst handschriftlich vor, sie wurden von jeweils zwei MitarbeiterInnen abgetippt und die Versionen in einer Endversion zusammengeführt. Dies ist nach den Erfahrungen aus anderen Lernerkorpora notwendig, um nicht Fehler bei der Übertragung zu korrigieren, und hat sich bei unserer Arbeit bestätigt. Aus allen Texten wurde ein Pilot-Korpus erstellt, das nach Sprache und Leistungsstufe (GK und LK) geordnet ist. Pro Sprache gibt es je 10 GK und 10 LK-Texte aus einer Schule (i. d. R. in einer Klasse erhoben), die mit dem Programm *TreeTagger* automatisch nach Wortarten annotiert wurden. Für die unterschiedlichen Sprachen wurden unterschiedliche *Tagsets* eingesetzt.[6] Auf der Basis dieser Annotation lässt sich bei automatischen Suchabfragen klären, welche Strukturen überhaupt in den Texten vorkommen, bezogen auf den/die einzelne/n LernerIn oder auf alle Texte eines (Teil-)Korpus.

4.2. Fehler und lernersprachliche Abweichungen

Fehler bzw. Abweichungen von der zielsprachlichen Norm in den Lernertexten können nicht automatisch markiert werden. Ein methodologisches Problem ist, dass jede Korrektur eine Hypothese darüber voraussetzt, was als korrekt angesehen wird, vor allem auf der Ebene des Satzes oder Textes ist dies aber nicht immer eindeutig zu entscheiden: Sprache ist selbst im Rahmen der standard-

6 Für das Russische https://tinyurl.com/yb7qb8ss [02.12.2017].

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

sprachlichen Norm in gewissem Maße variabel und individuell und ein Gedanke kann auf unterschiedliche Art ausgedrückt werden. Bei einer Fehlerklassifikation muss sich der/die AnnotatorIn außerdem in jedem Fall entscheiden, auf welcher sprachlichen Ebene der Fehler auftritt oder was seine Ursache sein könnte. Dies ist nicht immer eindeutig und kann individuell zu unterschiedlichen Einschätzungen führen. Wenn im Russischen z. B. eine Endung falsch geschrieben ist, so kann dies darauf zurückzuführen sein, dass der/die LernerIn die Endung nicht kennt, was oft bei FremdsprachenlernerInnen der Fall ist. Dies wäre als morphologischer Fehler einzuordnen. Oder der/die LernerIn kennt die Endung zwar mündlich in einer reduziert ausgesprochenen Form, hat aber nicht gelernt, wie sie geschrieben wird. Dies wäre dann ein orthographischer Fehler und eher für HerkunftssprecherInnen typisch (s. die Beiträge von Brüggemann und Ermakova in diesem Band). Eine verlässliche Fehlerkategorisierung durchzuführen und Lernertexte entsprechend zu annotieren, ist daher mit einem erheblichen Arbeitsaufwand verbunden. Für das *Russian Learner Corpus*[7] (RLC) wurde in Moskau eine Fehlerklassifikation entwickelt, die im Zuge eines *annotator interagreement experiment* evaluiert wurde und laufend überarbeitet wird (vgl. Rakhilina 2016).

Anstelle einer Fehlerklassifikation kann ein Lernerkorpus mit dem Konzept der Zielhypothese arbeiten, wie dies bei FALKO gehandhabt wird. Die Zielhypothese stellt in einer ersten Version (ZH 1) eine grammatische Variante des Ausgangstextes dar: "reconstruction of those utterances in the target language" (Ellis 1994: 54). Es werden orthographische, morphologische und syntaktische Abweichungen von der standardsprachlichen Norm korrigiert. Semantik bzw. Wortwahl, Angemessenheit, Schriftsprachlichkeit oder muttersprachliche Nähe spielen in der ZH 1 keine Rolle. Sie können in einer zweiten ZH berücksichtigt werden, die unter Einbeziehung lexikalischer, semantischer und pragmatischer Information eine nicht nur grammatisch korrekte, sondern funktional äquivalente Zielstruktur herstellt. Dies ist entsprechend aufwändiger und kann von uns nicht realisiert werden, ist aber eine lohnende Form für die Diskussion in fachdidaktischen und linguistischen Seminaren. Zuweilen sind mehrere ZH 1 möglich, jedoch ist festgelegt, dass Analyse und Korrektur ausgehend vom Verb stattfinden, sodass

7 https://tinyurl.com/y9q8bjrj [02.12.2017].

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

die Argumentstruktur an das geschriebene Verb angepasst wird, selbst wenn die geschriebene Argumentstruktur unter Auswahl eines geeigneteren Verbs korrekt gewesen wäre. Die Zielhypothese muss manuell in eine *Excel*-Tabelle eingetragen werden, dann kann sie wiederum automatisch annotiert und durchsucht werden und es lassen sich Abweichungen zwischen Lernertext und Zielhypothese finden. Das Konzept der Zielhypothese bedeutet nicht die Rekonstruktion der Lernerintention (vgl. Lemnitzer & Zinsmeister 2006: 86). Selbst wenn der Lernertext eine Nacherzählung oder Zusammenfassung eines vorliegenden Ausgangstextes darstellt, mit dem man vergleichen kann, ist es kaum möglich, die Lernerintention hypothetisch nachzubilden. Der Gedanke des Ausgangstextes kann von dem/der Lernenden sprachlich in unterschiedlicher Formulierung wiedergegeben werden. Dies hängt nicht nur von dessen/deren sprachlichem Vermögen ab; es ist vielmehr ein didaktischer Faktor, dass oftmals gerade das Wiedergeben des Textes ‚mit eigenen Worten' verlangt wird, sodass der/die LernerIn bestrebt sein müsste, andere Konstruktionen als im Ausgangstext zu benutzen. Die Reformulierung eines Textes stellt insofern sehr hohe Anforderungen an SprachbenutzerInnen: Sie müssen den Ausgangstext verstehen, die Informationen gewichten und strukturieren und schließlich einen eigenen Text sprachlich angemessen formulieren. Dieser soll dann erheblich kürzer als der Ausgangstext sein. Insgesamt ist dies eine Aufgabe, die auch im muttersprachlichen Bereich erlernt und geübt werden muss. Manchmal stellt sich die Frage, ob der/die Lernende den Ausgangstext ausreichend verstanden hat, z. B. wenn es Übernahmen aus dem Ausgangstext gibt, die sich durch deutlich weniger Fehler auszeichnen als andere Textstellen. Aus Textzusammenfassungen lässt sich aufgrund dieser Spezifik nicht in gleicher Weise auf die sprachliche Kompetenz des/der Lerners/Lernerin schließen wie bei freien Schreibproduktionen.

Zunächst wurde im DALeKo-Korpus je ein Text aus dem GK in jeder Sprache beispielhaft mit einer Zielhypothese versehen. Im Rahmen der aktuellen Erweiterung des russischen Korpus liegen jetzt 117 Schülertexte vor, die getaggt, mit Zielhypothesen versehen und mit Metadaten verknüpft sind. Diese werden bei FALKO ‚gehostet', d. h., dass sie dort mit ANNIS durchsuchbar sind. Ein Zugang wird auf Anfrage gewährt, dies entspricht den Datenschutzrichtlinien, die im Projekt für den Umgang mit Schülertexten erarbeitet wurden. Außer-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

dem können die Metadatendokumentationen und Volltexte auf Basis einer Nutzungsvereinbarung ausgegeben werden. Genauere Informationen sind auf der Homepage des Projekts[8] zu finden. In der Perspektive sollen weitere Texte von Studierenden im Rahmen von linguistischen und fachdidaktischen Seminaren mit Zielhypothesen versehen werden. Dies erfordert linguistisches Wissen, schult die Analysefähigkeit und kann die Reflexion über das eigene Sprachenlernen anregen. Das Korpus soll in Zukunft um Texte aus dem universitären Sprachunterricht erweitert werden. Momentan liegen 39 studentische Texte, ebenfalls schriftliche Textzusammenfassungen mit Ausgangstexten, vor. Zu überlegen ist außerdem eine Erweiterung um Texte, die auf der Grundlage freier Aufgabenstellungen entstehen. Derzeit werden die Aufgabenstellungen und die Ausgangstexte für die Aufnahme ins Korpus erfasst.

4.3. Metadaten zu Lernermerkmalen

Die Entwicklung eines Metadatenmodells setzt Annahmen darüber voraus, welche Faktoren das Lernen im institutionellen Kontext beeinflussen und welche der Voraussetzungen, mit denen LernerInnen in den Unterricht der ersten, zweiten oder dritten Fremdsprache kommen, relevant für die sprachliche Leistung sein können. Mit der zunehmenden Diskussion von mehrsprachigkeitsdidaktischen Fragen und insb. mit der Untersuchung der Sprachkompetenzen und Sprach(lern-)einstellungen von mehrsprachigen SchülerInnen sind solche Faktoren in den letzten Jahren vermehrt ins Blickfeld gerückt. Diese Faktoren betreffen die individuellen Voraussetzungen der Lernenden, ihre Muttersprache(n), Besonderheiten der Spracherwerbssituation, des Lernwegs, die Einstellungen zum Sprachenlernen insgesamt, die sich nicht zuletzt aus der Wertschätzung der Sprachkompetenzen im gesellschaftlichen Kontext und in der sozialen Interaktion ergeben, aber auch Merkmale des alltäglichen Sprachgebrauchs. Während das RLC im Wesentlichen die Zuordnung als HerkunftssprecherIn oder FremdsprachenlernerIn (*author's language background*), die dominante Sprache (*author's dominant language*) sowie das Sprachkompetenzniveau (*author's proficiency in Russian*) als

8 https://tinyurl.com/yc88mqkn [02.12.2017].

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Pflichtangaben aufnimmt, haben wir uns für einen umfangreichen Fragebogen entschieden, um Ansatzpunkte für unterschiedliche Fragestellungen zu bieten. Für das Russische ist die Unterscheidung von L1- und L2-SprecherInnen wichtig. Dem liegen Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung (Gagarina 2017) und praktische Unterrichtserfahrungen zugrunde, dass diese beiden Lernergruppen sich in ihren Spracherwerbsverläufen unterscheiden und jeweils Spezifika aufweisen, die die Lernwege und -ergebnisse beeinflussen können. Da es aber auch bei den HerkunftssprecherInnen eine sehr große Varianz in den Sprachbiografien und in der Sprachkompetenz gibt (ebd.), ist es von Interesse, detailliertere Daten zum Lernen und zum Sprachgebrauch zu haben. Die Fragen beziehen sich auf folgende drei Schwerpunkte:

- Sprach(lern)biografie:
  Muttersprache(n),
  gelernte Sprachen,
  Sprachlernerfahrung schulisch/außerschulisch
- Einstellungen:
  zum Sprachenlernen,
  empfundener Schwierigkeitsgrad der Zielsprache
- Sprachgebrauch:
  zu Hause gesprochene Sprachen,
  im Alltag für verschiedene Aktivitäten bevorzugte Sprachen (Lesen, Mediennutzung, soziale Netzwerke),
  Sprache in der Interaktion mit verschiedenen Personen (schematisch mit Pfeilen gekennzeichnet)

Alle Metadaten außer diesen Schemata wurden in *Excel*-Tabellen eingepflegt und können jeweils über den Dateititel der einzelnen Texte zugeordnet werden. Bei annotierten Texten in *Microsoft Excel* sind die Metadaten über einen weiteren Reiter direkt mit dem jeweiligen Text verknüpft.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

5. Perspektiven

Die im DALeKo-Projekt angelegte Korpusstruktur ist sowohl quantitativ als auch qualitativ erweiterbar. Hinsichtlich der qualitativen Erweiterung sind weitere LernerInnentexte aus verschiedenen Erwerbskontexten (gleiche oder andere Jahrgänge, immersive Vergleichsklassen und Europaschulen) von Interesse. Für eine reliable statistische Auswertung wäre eine quantitative Erweiterung notwendig, da bei einer so geringen Korpusgröße die Daten stark von individuellen und lerngruppenabhängigen Besonderheiten verzerrt werden. Aber bereits mit einer geringen Größe eines Korpus können deskriptive statistische Berechnungen realisiert werden, die z. B. die Häufigkeit der Verwendung bestimmter Lemmata, Konstruktionen oder grammatischer Formen, die Textlänge und das Auftreten von *chunks* zeigen. Es kann untersucht werden, welche Formen regelgerecht gebildet und kontextangemessen verwendet werden. Von Interesse sind darüber hinaus lexikalische Variation, Mittel der Textstrukturierung u. ä. Die ermittelten Besonderheiten lassen sich in Beziehung setzen zu Faktoren des Lernprozesses wie Lerndauer, Alter, Sprachlernerfahrung, Mehrsprachigkeit, Kurswahl (GK oder LK), Sprachumgebung, Selbstbild in Bezug auf das Sprachenlernen und Sprachverhalten im Alltag. Das Lernerkorpus soll in erster Linie ein Untersuchungs- und Arbeitsinstrument im Rahmen der Lehramtsausbildung sein. Wir wollen Aussagen darüber gewinnen, welche Texte SchülerInnen in der Sekundarstufe II im Russischunterricht produzieren bzw. wie die Lernersprache Russisch auf einer bestimmten Niveaustufe aussieht, welche Besonderheiten die Sprachproduktion von HerkunftssprecherInnen und FremdsprachenlernerInnen aufweist und wie diese mit den Anforderungen des schulischen Fremdsprachenunterrichts korrelieren und wie sie allgemein in bildungspolitischen Vorgaben formuliert sind. Auf dieser Basis können Diagnoseinstrumente und Materialien für Studierende und Lehrkräfte entwickelt werden, um sie zum einen für den individuellen Sprachentwicklungsprozess der SchülerInnen und zum anderen für die Problemfelder zu sensibilisieren, die auf einer bestimmten Entwicklungsstufe bzw. bei bestimmten Aufgabenstellungen auftreten. Die Vorbereitung der Texte aus dem Sprachunterricht für die Aufnahme ins Korpus soll Bestandteil der fachdidaktischen und

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

sprachlichen Ausbildung der Lehramtsstudierenden sein. Denkbar sind hier auch Kooperationen mit anderen slawistischen Instituten. Studentische Texte aus dem universitären Sprachunterricht werden wie bislang vorzugsweise in das Moskauer RLC weitergegeben, in dem Texte von RussischlernerInnen aus verschiedenen Sprachumgebungen repräsentiert sind und das in größerem Umfang mehr Untersuchungsmöglichkeiten, nicht aber die Perspektive auf den deutschen schulischen Kontext bietet.

Literaturverzeichnis

Bergmann, A. & Ermakova, N. (2017). Преподавание русского языка в немецкой аудитории. In *Русский язык за рубежом. Спецвыпуск: Русистика Германии*. (41–45). Москва.

Bergmann, A. (2016). Lernervoraussetzungen und Differenzierungsansätze im Russischunterricht: Einige Überlegungen für einen lernerorientierten schulischen Russischunterricht. In A. Bergmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht* (43–70). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Borgwardt, U. & Walter, H. (1994). *Fehler-ABC: Deutsch-Russisch*. Stuttgart u. a.: Klett.

Diehl, E. et al. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

EAGLES (1996). *Preliminary Recommendations on Corpus Typology. EAGTCWG-CTYP/P.* Pisa: Consiglio Nazionale delle Ricerche. Istituto di Linguistica Computazionale. Verfügbar unter: https://tinyurl.com/ybwu8qjp [02.12.2017].

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford u. a.: Oxford University Press.

Gagarina, N. (2017). Monolingualer und bilingualer Erstspracherwerb des Russischen. Ein Überblick. In K. Witzlack-Makarevich & N. Thiel, *Handbuch des Russischen in Deutschland* (393–410). Berlin: Frank & Timme.

GeR=Trim, J., North, B. & Coste, D. (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Granger, S. (2002). A Bird's-eye View of Learner Corpus Research. In S. Granger, J. Hung, St. Petch-Tyson (Hrsg.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (3–33). Amsterdam: John Benjamins.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Grießhaber, W. (2006*). Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. Verfügbar unter: https://tinyurl.com/yc5gj2t4 [02.12.2017].

Grießhaber, W. (2013). *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung.* Verfügbar unter: https://tinyurl.com/y8e2k6lg [02.12.2017].

Königs, F. (2006). Aufgabenorientierung als Aufgabe. Überlegungen zu einem ‚neuen' Konzept für den Fremdsprachenunterricht. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (115–122). Tübingen: Narr.

Lemnitzer, L. & Zinsmeister, H. (2006). *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Lüdeling, A. & Walter, M. (2009). *Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung*. Verfügbar unter: https://tinyurl.com/y924bvcz [02.12.2017].

Mukherjee, J. (2002). *Korpuslinguistik und Englischunterricht. Eine Einführung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Nesselhauf, N. (2004). Learner Corpora and Their Potential for Language Teaching. In J. Sinclair (Hrsg.), *How to Use Corpora in Language Teaching* (125–152). Amsterdam: John Benjamins.

Nussbaumer, M. (1996). Lernerorientierte Textanalyse – Eine Hilfe zum Textverfassen? In H. Feilke & P. Portmann (Hrsg.), *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben* (96–112). Stuttgart: Klett.

Perkuhn, R, Keibel, H. & Kupietz, M. (2012). *Korpuslinguistik*. Paderborn: Fink.

Rakhilina, E. (2016) = Рахилина, Е. О новых инструментах описания русской грамматики: корпус ошибок. *Русский язык за рубежом, 3,* 20–25.

Scherer, C. (2006). *Korpuslinguistik*. Heidelberg: Winter.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL), 10*, 31–54.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Autonomie, Motivation und Aufgabenerfüllung im Anfangsunterricht Russisch

Anastasia Drackert (Bochum)

В настоящей статье представлены результаты двух исследований, посвященных влиянию автономии (самоопределения) на внутреннюю мотивацию студентов и качество выполненного ими задания. 120 студентов немецкого университета, изучающих русский язык как иностранный, работали в парах, выполняя задание, целью которого была подготовка письменной презентации об известной личности современной России. Свобода выбора была ограничена двумя факторами: темой (про кого?) и содержанием (о чём?). По окончании работы над презентацией студенты должны были заполнить анкету, содержащую вопросы о мотивации. Кроме того, было проанализировано качество выполненного задания на основе нескольких критериев. Исследование показало, что максимальная степень осознания автономии и мотивации и более высокое качество презентаций были зафиксированы при ограниченном наборе исходных условий в задании, что противоречит теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (1985). Результаты исследования вносят вклад в практическое применение теории самодетерминации на начальных стадиях обучения иностранному языку.

1. Einleitung

Zahlreiche Forschungsarbeiten im Bereich des Fremdsprachenlernens betreffen individuelle Unterschiede der LernerInnen (wie z. B. Alter, Geschlecht, Lernstile, Angst) und deren Einfluss auf den Lernerfolg (Dörnyei & Ryan 2015, Pawlak 2012). Dabei wurde Motivation neben der Sprachlerneignung als einer der ‚großen zwei' individuellen Faktoren erkannt (Ellis 2004: 531), sodass ihr in der

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Fremdsprachendidaktik „die größte Erklärungskraft in Bezug auf individuelle Unterschiede zugesprochen wird" (Riemer 2016: 267).

In der Sprachlehrforschung wurden bereits zahlreiche Motivationstheorien angewandt, u. a. das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura 2001), das *task-value model* (Wigfield & Eccles 2000), die Zielsetzungstheorie (Locke & Lathham 2002), das Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen & Kuhl 1985), die Akkulturationstheorie (Schumann 1986) und die *possible-selves theory* (Markus & Nutrius 1986). Eine der einflussreichsten Theorien in der Motivationspsychologie ist jedoch die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1985, 2000). Diese Theorie ist erfolgreich in die Spracherwerbsforschung eingegangen (vgl. u. a. Noels 2001, Noels, Clement & Pelletier 1999, Noels, Clement, Pelletier & Vallerand 2000, Tanaka 2013).

Neueste Entwicklungen im Bereich der Fremdsprachendidaktik, u. a. der Übergang zum handlungs- und kompetenzorientierten Ansatz, der in der Unterrichtspraxis durch die Arbeit mit möglichst authentischen und realitätsnahen Aufgaben realisiert wird (vgl. u. a. Müller-Hartmann & Schocker 2016), stellen einen weiteren Grund dar, warum der Erforschung der Aufgabenmotivation eine hohe Priorität gegeben werden sollte. Eine Reihe von Untersuchungen im Bereich der Motivation von FremdsprachenlernerInnen (Dörnyei & Kormos 2000, Dörnyei 2002, Kormos & Dörnyei 2004) zeigen, dass LernerInnen mit demselben Grad an Eingangsmotivation für das Lernen einer bestimmten Fremdsprache, je nach Aufgabenbedingungen und Aufgabenmerkmalen unterschiedliche Grade an Aufgabenmotivation empfinden können. U. a. stellen die positive Einstellung zu einer Aufgabe sowie die Motivation des/der LernpartnersIn wichtige Faktoren für die Aufgabenmotivation dar. Da Motivation für bedeutende lernfördernde Entscheidungen verantwortlich ist, wie z. B. ob Fremdsprachenlernende an einer Aufgabe arbeiten möchten, wie lange sie bereit sind, sich einer Aufgabe zu widmen und wie intensiv sie die Aufgabe verfolgen möchten, ist es sowohl für Fremdsprachenlehrende als auch für SprachlehrforscherInnen wichtig, der Frage nachzugehen, welche Aspekte der Aufgabe auf die Lernenden motivierend wirken und als Konsequenz das Fremdsprachenlernen unterstützen.

Trotz der Bedeutung der Aufgabenmotivation wurde in der fremdsprachlichen Forschung diesem Thema bisher nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

(Ben Maad 2012, Dembovskaya 2009, Dörnyei 2002, Dörnyei & Kormos 2000, Julkunen 1989, Kormos & Dörnyei 2004, Yanguas 2007). Hinzu kommt, dass nur die wenigsten Forschungsarbeiten Motivation aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie (Ma 2009, Mozgalina 2015) untersuchen. Diese Studie zielt deshalb darauf ab, das Thema der Aufgabenmotivation aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie weiter zu erforschen und zwar im Kontext des Anfangsunterrichts des Russischen als Fremdsprache (RAF) an einer deutschen Universität.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Selbstbestimmungstheorie

Die Selbstbestimmungstheorie wurde in den 1980er Jahren von den amerikanischen Psychologen Deci & Ryan (1985) formuliert. Ihnen zufolge erleben Menschen verschiedene Arten der Motivation, die man auf einem Kontinuum darstellen kann. Am Anfang des Kontinuums befindet sich die am wenigsten selbstbestimmte Art der Motivation, die sog. Amotivation, die man erlebt, wenn man weder die erforderliche Kompetenz zur Verrichtung einer Aufgabe besitzt, noch irgendeinen positiven Wert darin sieht, eine Handlung auszuführen. Am anderen Ende des Kontinuums befindet sich die intrinsische Motivation, die empfunden wird, wenn eine Handlung aus purem Genuss oder reiner Befriedigung ausgeführt wird. Eine wiederum andere wichtige Art der Motivation stellt die extrinsische Motivation dar, die auftritt, wenn eine Tätigkeit aus einem instrumentalen Motiv vorgenommen wird. Die extrinsische Motivation ist in drei weitere Kategorien – je nach Grad der Internalisierung bestimmter Vorstellungen – unterteilt: externe Regulation, introjizierte Regulation und identifizierte Regulation. Von allen Arten der Motivation stellt die intrinsische Motivation die im höchsten Maße selbstbestimmte Art der Motivation dar, die, wie empirisch gezeigt wurde, zu größerem Engagement, höherer Vitalität und Kreativität bei der Erfüllung von Aufgaben im Leben der Betroffenen, deren Beziehungen und Projekten führt (Deci & Ryan 2012: 85).

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Laut den beiden Psychologen kann intrinsische Motivation nur dann empfunden werden, wenn drei fundamentale menschliche Grundbedürfnisse befriedigt werden, nämlich Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit. Die Befriedigung dieser drei Bedürfnisse, insb. der Autonomie, ist entscheidend für die autonome, selbstbestimmte Motivation. Soziale Kontexte, inkl. Lernkontexte, Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit unterstützen und fördern das Erleben intrinsischer Motivation. Soziale Kontexte, die dies nicht tun, konterkarieren intrinsische Motivation.

Eine Studie von Noels, Clement & Pelletier (1999) ist die erste Untersuchung im Bereich der Sprachlehrforschung, die Lernermotivation im Fremdsprachenunterricht aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie untersuchte. Die Studie erforschte Unterrichtsstile von Fremdsprachenlehrenden und kam zu dem Ergebnis, dass FremdsprachenlernerInnen, die ihre Lehrkräfte als autonomieunterstützend wahrnahmen, ein höheres Maß an intrinsischer Motivation zeigten, als diejenigen, die ihre Lehrer als kontrollierend empfanden. Der wichtigste Beitrag von Noels et al. (2000) war die Entwicklung der *Language Learning Orientation Scale*, die in mehreren Studien im Bereich des Fremdsprachenlernens eingesetzt wurde.

Erst im Jahre 2009 wurde die Selbstbestimmungstheorie zum ersten Mal für das Erforschen der Aufgabenmotivation angewandt, nämlich in einer Untersuchung von Ma (2009), welche die Aufgabenmotivation koreanischer Englischlernender erforschte. Ihre Studie verdeutlichte, dass jene LernerInnen, die mehr Wahlmöglichkeiten innerhalb einer mündlichen Argumentationsaufgabe bekamen, sich zwar autonomer wahrnahmen, aber keine erhöhte Motivation aufwiesen.

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich primär mit dem Bedürfnis der Autonomie und untersucht den Einfluss der in die Aufgabe eingebauten Auswahlmöglichkeiten auf die Wahrnehmung der Aufgabenbedingungen sowie die Qualität der Aufgabenerfüllung.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

2.2 Autonomie und Wahlmöglichkeiten

Deci & Ryan (1985) definierten Autonomie als ungezwungene Bereitschaft, sich mit einer Aktivität zu beschäftigen. Laut ihrer Theorie können Aktivitäten oder Aufgaben mit mehr Auswahlmöglichkeiten Lernautonomie fördern, während Aufgaben mit wenigen oder keinen Auswahlmöglichkeiten diese eher hindern. Zahlreiche Studien in der Motivationspsychologie stellten einen positiven Einfluss der Autonomie (Selbstbestimmung) auf die Aufgabenmotivation, Leistung, Aufgabenerfüllung, darauffolgendes Lernen und die wahrgenommene Kompetenz in verschiedenen (Lern-)Situationen bei verschiedenen (Lern-)Populationen fest (Becker 1997, Cordova & Lepper 1996, Deci & Ryan 2012, Kernan, Heimann & Hanges 1991). Diese vorhergesagten Effekte wurden auch in einer Metaanalyse von 41 Studien bekräftigt (Patall, Cooper & Robinson 2008).

Es zu ermöglichen, selbstständig Entscheidungen zu treffen, ist die offensichtlichste Art und Weise, Autonomie zu fördern. Dabei können die Anzahl und die Arten von Entscheidungen, die ein Lerner selbst treffen kann, unterschiedlich sein. In der Auswertung einer Reihe von Studien zum Zusammenhang zwischen Autonomie und Auswahlmöglichkeiten nannte Patall (2012) mehrere Untersuchungen, in denen einer hohen Anzahl an Auswahlmöglichkeiten eher negative Konsequenzen auf Motivation und Aufgabenerfüllung zugeschrieben wurden. Dafür, ob die Auswirkungen von Wahlmöglichkeiten eher positiv oder negativ waren, spielte u. a. der Umstand eine Rolle, wie viel mehr Anstrengung und Mühe es mit sich brachte, eine zusätzliche Wahl zu treffen (Botti & Iyengar 2006). Ein weiterer wesentlicher Faktor ist die Zahl der bereitgestellten Auswahlmöglichkeiten. Literatur aus dem Bereich der Psychologie empfiehlt eine optimale Anzahl von Optionen: Auswählen aus zwei bis vier Möglichkeiten hat positivere Konsequenzen als keine Wahl zu haben oder eine Entscheidung zwischen mehr als vier Optionen treffen zu müssen (vgl. Patall 2012).

Trotz widersprüchlicher Ergebnisse bezüglich der Auswirkung der Auswahlmöglichkeiten im Bereich der Motivationspsychologie konnten einige autonomiefördernde Merkmale von Lernaufgaben formuliert werden. Das Ziel dieser Untersuchung ist es, die Auswirkung von weiteren Aspekten der Selbstbestimmung im Kontext des Anfangsunterrichts RAF zu untersuchen.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

3. Forschungsfragen

Die vorliegende Studie untersucht, ob der Autonomiegrad der Lernaufgabe einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Aufgabe sowie auf die Qualität deren Erfüllung hat. Für die Studie wurden vier Forschungsfragen formuliert:

1. Zeigen RussischlernerInnen unterschiedliche Grade wahrgenommener Autonomie je nach Aufgabenbedingungen?
2. Zeigen RussischlernerInnen unterschiedliche Grade wahrgenommener Kompetenz je nach Aufgabenbedingungen?
3. Zeigen RussischlernerInnen unterschiedliche Grade von Aufgabenmotivation je nach Aufgabenbedingungen?
4. Unterscheidet sich die Qualität der schriftlichen Aufgabe je nach Aufgabenbedingungen?

4. Methodisches Vorgehen

4.1 TeilnehmerInnen

TeilnehmerInnen der Studie waren 120 Studierende der Ruhr-Universität Bochum, die RAF auf Niveau A1 des GeR am Zentrum für Fremdsprachenausbildung im Optionalbereich gelernt haben. Da die Studierenden sich für verschiedene Fremdsprachen im Rahmen des Optionalbereichs entscheiden konnten, kann man davon ausgehen, dass ihre Eingangsmotivation, Russisch zu lernen, relativ hoch war.

Die meisten der TeilnehmerInnen hatten Deutsch als Erstsprache (N=102), es waren aber auch einige andere Erstsprachen vertreten. Die Datenerhebung fand in der letzten Woche des auf vier Semesterwochenstunden angelegten Kurses statt und wurde in neun verschiedenen Kursen durchgeführt. Es musste jeweils eine Aufgabe unter unterschiedlichen Aufgabenbedingungen bewältigt werden, d. h. mit einem unterschiedlichen Grad der Autonomie bzw. Entscheidungsfreiheit.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

4.2 Aufgabe(n)

Bei der Aufgabe handelte es sich um die Vorbereitung einer Präsentation über eine berühmte Persönlichkeit Russlands aus der heutigen Zeit. Die Studierenden arbeiteten zu zweit und sollten zuerst eine Recherche im Internet über die Person durchführen. Im zweiten Schritt sollten sie eine schriftliche Version der Präsentation vorbereiten, die sie später ihren KommilitonInnen vortragen sollten. Die Präsentation sollte einem sprachlichen Niveau entsprechen, das ihre KommilitonInnen ohne Hilfsmittel verstehen konnten.

Autonomie wurde dabei hinsichtlich zweier Aspekte der Aufgabe manipuliert: Zum einen war dies der Faktor der Selbstbestimmung über die zu beschreibende Person. Der zweite manipulierte Faktor bestand in der Selbstbestimmung über die Inhalte der Präsentation. In der ersten Studie gab es drei Aufgabenbedingungen:

1. keine Wahl (KW): den Studierenden wurde eine bestimmte Persönlichkeit vorgegeben;
2. begrenzte Wahl (BW): die Studierenden konnten sich für eine der vier vorgegebenen Personen entscheiden; und
3. freie Wahl (FW): die Studierenden konnten sich eine Person aussuchen.

Dabei mussten alle drei Gruppen in Studie 1 in ihrer Präsentation zwölf vorgegebene Fragen beantworten, welche die Inhalte des A1-Kurses repräsentierten. D. h. keine der Gruppen hatte eine Wahlmöglichkeit hinsichtlich der Inhalte der Präsentation.

In Studie 2 wurden den Studierenden dieselben drei Aufgabenbedingungen gestellt, was die Wahl der Person angeht, d. h. keine Wahl, begrenzte Wahl und freie Wahl. Zusätzlich durften sich aber alle drei Gruppen in Studie 2 frei entscheiden, worüber sie die Präsentation vorbereiten, mit anderen Worten, was die Inhalte der Präsentation sein sollten. Abb. 1 veranschaulicht die sechs Aufgabenbedingungen und Tab. 1 fasst die Zuordnung der Studierenden zu den sechs Aufgabenbedingungen zusammen.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

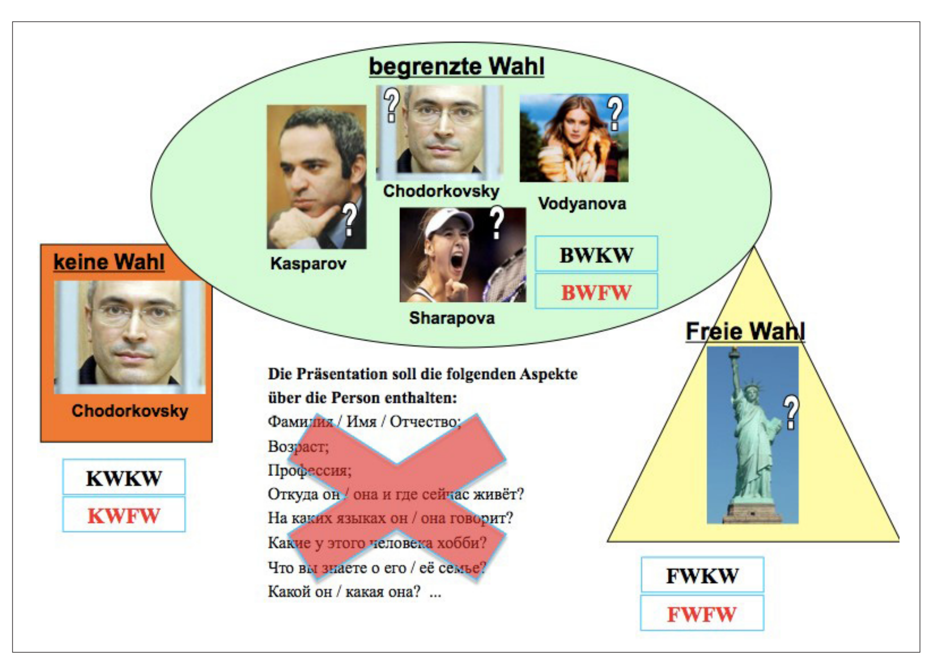


Abbildung 1: Aufgabenbedingungen

Tabelle 1: Zuordnung der Studierenden zu den sechs Aufgabenbedingungen

Studie (*N*)	**Person**	**Inhalt**	**Anzahl der Studierenden**	**Anzahl der Präsentationen**
1 (*N*=72) - Autonomie beim Inhalt	KW	KW	23	11
	BW	KW	26	13
	FW	KW	23	12
2 (*N*=48) + Autonomie beim Inhalt	KW	FW	14	7
	BW	FW	21	10
	FW	FW	13	6

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

4.3 Methode

Nachdem die Studierenden ihre schriftliche Präsentation zu zweit vorbereitet hatten, füllten sie individuell einen Fragebogen aus, der 21 Items zu ihrer Wahrnehmung der Aufgabe in Bezug auf die drei oben beschriebenen Grundbedürfnisse (Autonomie, Kompetenz, soziale Eingebundenheit) sowie auf vier verschiedene Arten der Motivation beinhaltete. Zu jedem Konstrukt gab es jeweils drei Items, die in Form einer Likert-Skala mit sechs Punkten konstruiert wurden. Die Reliabilität des Fragebogens war im Durchschnitt α=0.76 pro Konstrukt. Der Fragebogen findet sich in Mozgalina (2015).

Die Qualität der Aufgabenerfüllung wurde nach drei verschiedenen Kriterien beurteilt. Tab. 2 gibt einen Überblick über die Kriterien. Als erstes Kriterium der Qualität der Aufgabe dienten Bewertungen von drei Dozentinnen, die diesen A1-Kurs mind. zweimal unterrichtet hatten. Zuerst sollten sie alle Präsentationen lesen und diese im nächsten Schritt nach drei Kriterien – allgemeiner Eindruck, Inhalt und Sprache – beurteilen.

Da menschlichen Bewertungen, auch trotz eines Bewertungsrasters, ein hohes Maß an Subjektivität zugeschrieben wird, wurde entschieden, auch objektive Kriterien der Qualität der schriftlichen Präsentationen, nämlich eine Analyse der lexikalischen und syntaktischen Komplexität, durchzuführen. Diese wurden durch den *Giraud's Index* und die durchschnittliche Länge der *T-Units* ermittelt.

Zum Schluss wurden zwei alternative Kriterien für die Analyse der schriftlichen Präsentationen angewandt, nämlich die Anwendung lexiko-grammatikalischer Mittel über Niveau A1 sowie die Abdeckung der Inhalte der Präsentation. Diese Analyse wurde von zwei Dozentinnen durchgeführt, die einen A1-Kurs in Russisch mehrmals durchgeführt hatten und eine Vorstellung davon hatten, welche sprachlichen Phänomene im Unterricht vorkamen und welche nicht. Die Texte wurden nach folgenden Kriterien bewertet: 0 Punkte bekam eine Präsentation, wenn maximal zwei Wörter über Niveau A1 lagen; 1 Punkt, wenn es maximal fünf einzelne Wörter waren; 2 Punkte, wenn im Text einige Phrasen aus zwei-drei Wörtern verwendet wurden; 3 Punkte, wenn im Text Teile der Sätze über Niveau A1 lagen; und bei 4 Punkten handelte es sich um größere Abschnitte des Textes über Niveau A1.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Tabelle 2: Bewertungskriterien für die schriftliche Aufgabe

Kriterien		Form
Dozentinnen-bewertung	Allgemeiner Eindruck Inhalt (Vielfalt der Themen und Details) Sprache (Vielfalt und Akkuratheit)	12 Punkte / 4 pro Kriterium 3 Bewerterinnen
Komplexität	Lexikalische Syntaktische	*Giraud's Index* MLTU
Alternative Kriterien	Anwendung sprachlicher Mittel über Niveau A1 Abdeckung der Inhalte der Präsentation	4-p. Likert-Skala 2 Bewerterinnen 12 Punkte / 1 pro Inhaltspunkt

5. Ergebnisse

Forschungsfrage 1 untersuchte, ob RussischlernerInnen unterschiedliche Grade wahrgenommener Autonomie je nach Aufgabenbedingungen empfanden. Wie man Abb. 2 entnehmen kann, zeigten drei Gruppen in Studie 1 keine großen Unterschiede in der Wahrnehmung ihrer Selbstbestimmung innerhalb der Aufgabe mit einer Differenz von 0,29 Punkten zwischen den Gruppen, die keine Wahl hatten, und der Gruppe, die eine freie Wahl hatte. Allerdings konnte man große Unterschiede (2,14 Punkte) zwischen denselben Aufgabenbedingungen beobachten, wenn die Gruppen noch zusätzlich eine freie Wahl über die Inhalte der Präsentation hatten, also in Studie 2.

Laut den Ergebnissen nahm sich die Gruppe mit dem höchsten Autonomiegrad, was die tatsächlichen Auswahlmöglichkeiten angeht, als am wenigsten selbstbestimmt wahr, was den Annahmen der Selbstbestimmungstheorie widerspricht. Ein ähnliches Bild konnte man zu Forschungsfrage 2 beobachten (s. Abb. 3). Während es keine deutlichen Unterschiede zwischen den drei Gruppen in Studie 1 bezüglich der wahrgenommenen Kompetenz gab, hat die Gruppe mit dem höchsten Grad der Autonomie wieder die niedrigsten Werte gezeigt.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

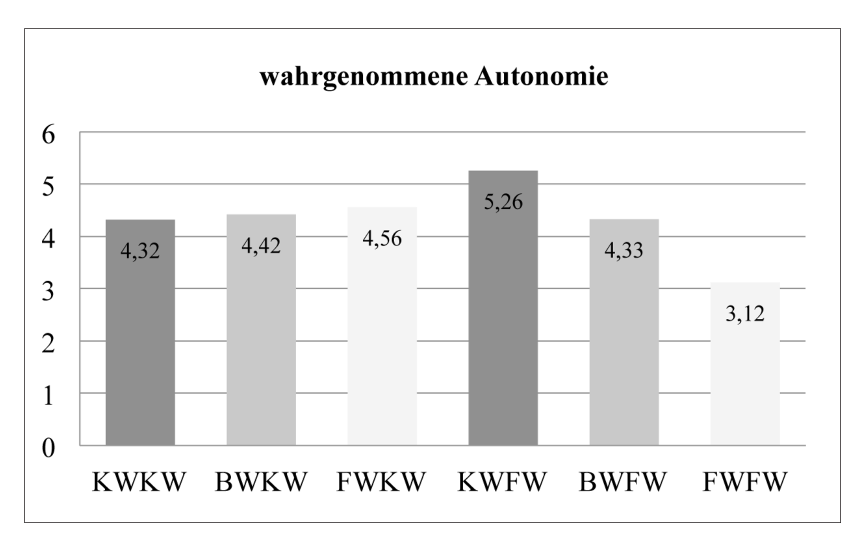


Abbildung 2: Mittelwerte für wahrgenommene Autonomie für sechs Gruppen

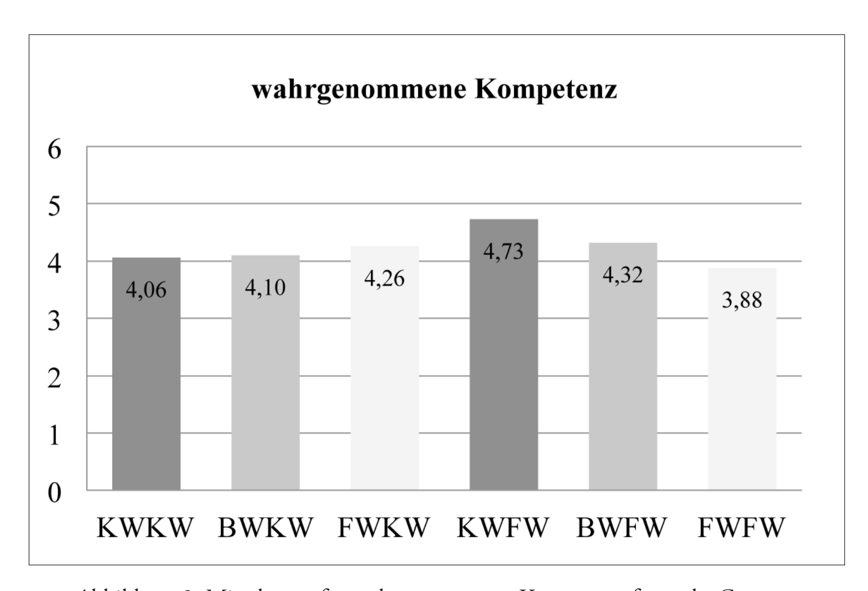


Abbildung 3: Mittelwerte für wahrgenommene Kompetenz für sechs Gruppen

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Forschungsfrage 3 untersuchte, ob die LernerInnen unterschiedliche Grade von Aufgabenmotivation je nach Aufgabenbedingungen zeigten. Es ließ sich feststellen, wie Abb. 4 zeigt, dass drei Gruppen in Studie 1 insgesamt einen hohen Grad intrinsischer Motivation und identifizierter Regulation erlebten, wie die Mittelwerte zwischen 4,06 und 4,94 zeigen. Dabei zeigten die RussischlernerInnen in der Gruppe mit begrenzter Wahl, was die zu präsentierende Person betrifft, den höchsten Grad intrinsischer Motivation (4,39) und die RussischlernerInnen in der Gruppe ohne Wahlmöglichkeit den höchsten Grad identifizierter Regulation (4,94). Generell kann aber nicht festgestellt werden, dass die eine oder andere Aufgabenbedingung in Bezug auf die Selbstbestimmung, was die Wahl der Person betrifft, eine Auswirkung auf die Motivation hatte.

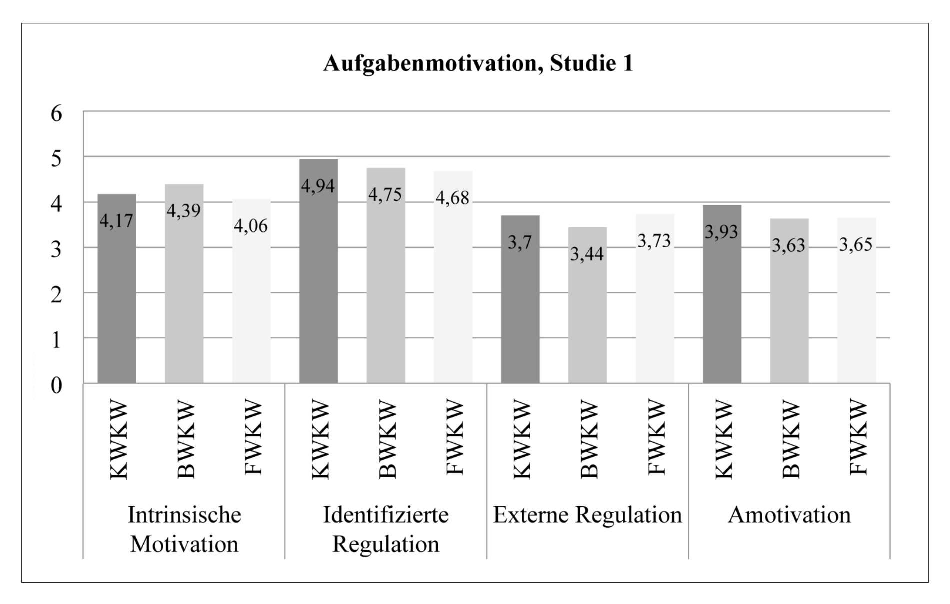


Abbildung 4: Mittelwerte für wahrgenommene Aufgabenmotivation, Studie 1

Was Studie 2 betrifft, so ließ sich feststellen, dass die Gruppe, die keine Wahl über die Person hatte, aber sich frei bezüglich der Inhalte der Präsentation entscheiden konnte, aus allen sechs Gruppen die höchsten Werte der Aufgabenmotivation aufwies. Außerdem, wie Abb. 5 zu entnehmen ist, hatten die anderen zwei Grup-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

pen in Studie 2, also die Gruppen mit der höchsten Selbstbestimmung – BWFW und FWFW –, die niedrigsten Werte.

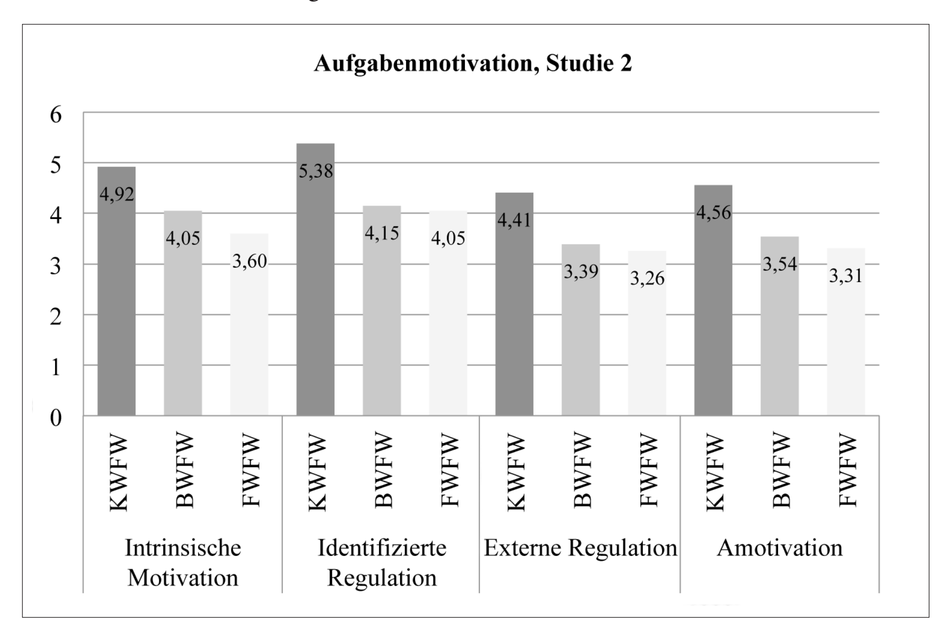


Abbildung 5: Mittelwerte für wahrgenommene Aufgabenmotivation, Studie 2

Das Ziel der Studie war es, nicht nur festzustellen, ob ein unterschiedlicher Grad an Selbstbestimmung eine Auswirkung auf die Motivation hat, sondern, ob die höhere Autonomie sich auch positiv auf die Aufgabenerfüllung auswirkt (Forschungsfrage 4). Dabei wurden der Analyse drei Kriterien zu Grunde gelegt: Dozentinnenbewertungen, lexikalische und syntaktische Komplexität und zwei alternative Methoden.

Abb. 6–8 zeigen Durchschnittsbewertungen der drei Dozentinnen für drei Kriterien und Abb. 9 präsentiert die Durchschnittswerte für die gesamte Bewertung. Wie aus den Abbildungen ersichtlich, erhielten alle Präsentationen sehr hohe Bewertungen. Dabei stellten 3 Punkte für die Vielfalt der sprachlichen Mittel und Akkuratheit den niedrigsten Wert aus vier möglichen Punkten dar. Mit dieser Punktezahl wurde allerdings Gruppe FWFW bewertet, die am meisten

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Selbstbestimmung hatte. Noch dazu, ähnlich den Ergebnissen zur Aufgabenmotivation, bekamen zwei Gruppen mit dem höchsten Grad an Selbstbestimmung, also jene Gruppen, die entweder begrenzte oder freie Wahl über die Person hatten bzw. freie Wahl, was die Inhalte der Präsentation angeht, die niedrigsten Bewertungen in allen drei Aspekten der Aufgabenerfüllung.

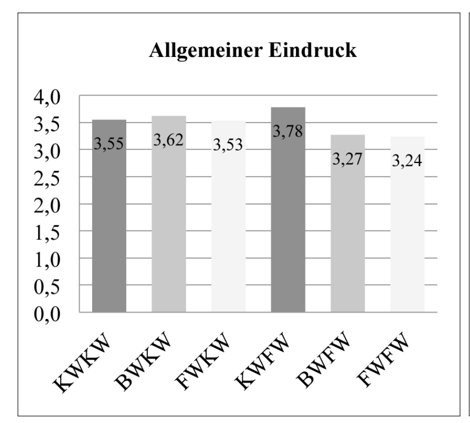


Abbildung 6: Bewertung des allgemeinen Eindrucks

Inhalt
4,0
3,5
3,0
2,5
2,0
1,5
1,0
0,5
0,0
3,73
3,69
3,61
3,94
3,43
3,24
KWKW
BWKW
FWKW
KWFW
BWFW
FWFW

Abbildung 7: Bewertung des Inhalts

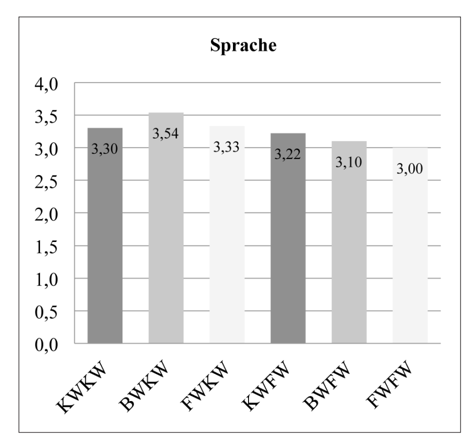


Abbildung 8: Bewertung der sprachlichen Komponente

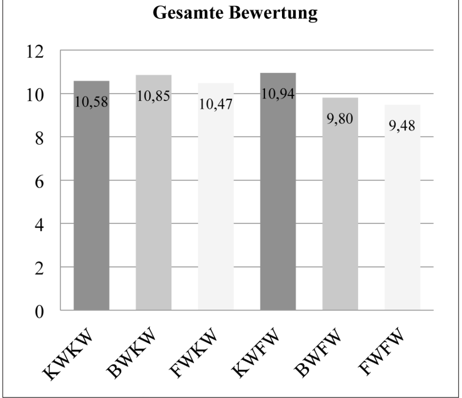


Abbildung 9: Gesamte Bewertung

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Um festzustellen, warum Russischlernende in den Gruppen BWFW und FWFW beim Bewertungskriterium Inhalt schlechter abschnitten, und um zu überprüfen, ob dies tatsächlich der Fall war, wurden die Präsentationen noch einmal in Bezug auf die Abdeckung der Inhalte analysiert. In Studie 1 bekamen die Lernenden eine Liste mit elf Fragen, die im Rahmen des Kurses behandelt worden waren, und eine weitere freie Frage. Da alle Studierenden in allen sechs Gruppen mit denselben Kursinhalten konfrontiert wurden, war davon auszugehen, dass die Studierenden in Studie 2 die vorgegebenen Inhalte in die Präsentation von sich aus einbeziehen würden. Wie Abb. 10 zeigt, deckten die Gruppen mit der höchsten Selbstbestimmung allerdings durchschnittlich nur 6,57 Fragen ab.

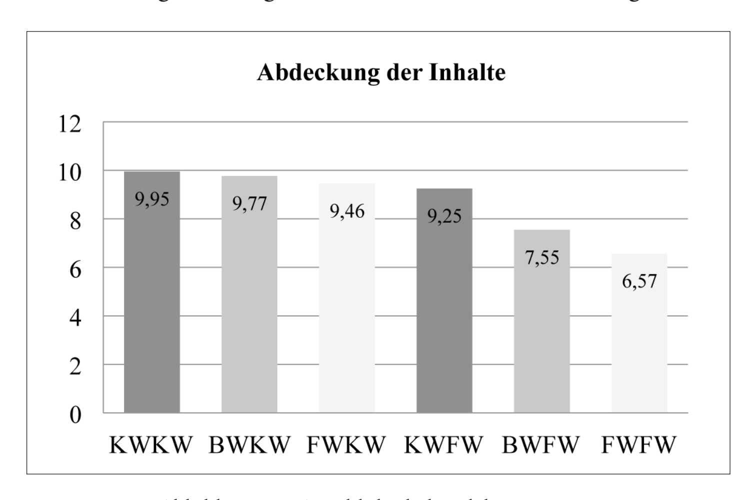


Abbildung 10: Anzahl der behandelten Fragen

Was die lexikalische und syntaktische Komplexität angeht, verdeutlichen Abb. 11 und 12 ähnliche Werte der sechs Gruppen im Bereich der lexikalischen und syntaktischen Komplexität, wobei zwei Gruppen in Studie 2 (KWFW, FWFW) ein wenig höhere Werte zeigten, was bedeutet, dass Russischlernende in diesen zwei Gruppen mehr unterschiedliche Lexeme benutzten sowie syntaktisch etwas komplexere Sätze verfassten.

Diese Ergebnisse erscheinen ein wenig widersprüchlich. Die Russischlernenden in der Gruppe mit dem höchsten Autonomiegrad (FWFW) deckten weniger

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

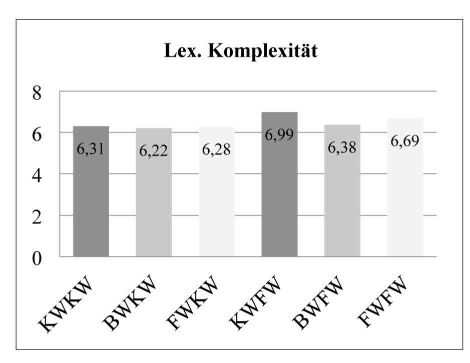


Abbildung 11: Lexikalische Komplexität

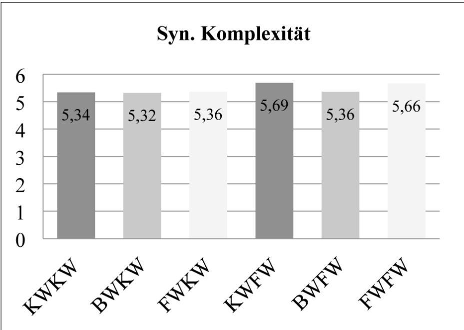


Abbildung 12: Syntaktische Komplexität

Inhalte ab, wiesen aber höhere sprachliche Komplexität auf. Außerdem merkten einige Dozentinnen bei dem Feedback zu ihren Bewertungen an, dass einige schriftliche Texte Teile enthielten, die deutlich über Niveau A1 lagen. Um festzustellen, ob es dabei bestimmte Muster in Bezug auf einzelne Gruppen gab, wurde eine weitere Analyse durchgeführt, nämlich die Analyse der Anwendung von lexiko-grammatischen Mitteln bezogen auf Niveau A1.

Abb. 13 zeigt, dass RussischlernerInnen in Studie 2 in allen drei Gruppen durchschnittlich mehr sprachliche Mittel über Niveau A1 benutzten als Russisch-

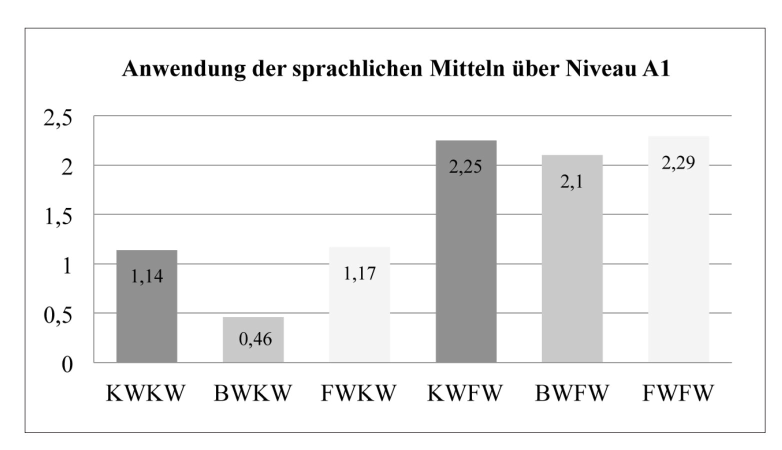


Abbildung 13: Analyse der lexiko-grammatikalischen Mittel über Niveau A1

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

lernerInnen in Studie 1. Das heißt, wenn sie sich komplett frei hinsichtlich der Inhalte der Präsentation entscheiden konnten, neigten die RussischlernerInnen zur Anwendung von mehreren ihnen vorher unbekannten Wörtern und Strukturen, was für eine eindeutige Auswirkung der Selbstbestimmung auf die Textproduktion spricht.

6. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Die vorliegende Studie beschäftigte sich mit der Frage, ob bestimmte Auswahlmöglichkeiten innerhalb einer Lernaufgabe einen Einfluss auf die wahrgenommene Autonomie und Kompetenz, die Aufgabenmotivation und die Qualität der Aufgabenerfüllung haben. Laut der Selbstbestimmungstheorie müsste dies der Fall sein: Je mehr Auswahlmöglichkeiten eine/ein Lernende/r bekommt, desto autonomer wird sie/er seine Handlungen wahrnehmen und desto höher wird ihre/seine Aufgabenmotivation sein. Als Ergebnis sollte sich des Weiteren eine höhere Qualität bei der Aufgabenerfüllung zeigen. Die Ergebnisse der Studie zeigten deutlich, dass dies im Kontext des Anfangsunterrichts RAF nicht immer der Fall ist, und zwar in Bezug auf alle untersuchten Aspekte.

Wahrgenommene Autonomie

Erstens hatte mehr Selbstbestimmung – im Gegensatz zu den Annahmen der Selbstbestimmungstheorie – innerhalb einer Lernaufgabe unterschiedliche Auswirkungen – je nachdem, wie man Autonomie definiert (s. Ergebnisse zu Forschungsfrage 1). Während in Studie 1 die Gruppen mit begrenzter oder freier Wahl sich fast gleich autonom wie die Gruppe ohne Wahlmöglichkeit einschätzte, nahmen sich Russischlernende in der Gruppe ohne Wahlmöglichkeit hinsichtlich der Person in Studie 2 viel autonomer als fünf andere Gruppen wahr, wenn sie zusätzlich frei über die Inhalte der Präsentation entscheiden konnten. Die Gruppe mit dem höchsten Grad an Selbstbestimmung empfand den niedrigsten Grad an Selbstbestimmung aus allen sechs Gruppen. Was bedeutet das?

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Zum einen lässt sich daraus schließen, dass tatsächliche Auswahlmöglichkeiten nicht gleich als solche wahrgenommen werden. Bei der durchgeführten Aufgabe war es den Studierenden zumindest in Studie 1 anscheinend unwichtig, ob sie die Person vorgegeben bekamen, eine begrenzte oder eine freie Wahl hatten, weil sich Russischlernende in allen drei Gruppen gleich selbstbestimmt fühlten. Im Gegensatz dazu steht die Einschätzung vieler Fremdsprachenlehrender, dass mehr Auswahlmöglichkeiten ihren Lernenden mehr Freiheit ermöglichen.

Zum anderen können viele Auswahlmöglichkeiten die LernerInnen eher überfordern, als sie beim Lernen unterstützen. Einige WissenschaftlerInnen heben hervor, dass eine Auseinandersetzung mit vielen Auswahlmöglichkeiten oder ein hoher Grad an Selbstbestimmung viele kognitive Ressourcen in Anspruch nimmt (Vohs et al. 2008, Vohs, Finkenauer & Baumeister 2010), was in Müdigkeit enden kann und in der Abnahme der Fähigkeit, selbst eine Aktivität zu initiieren und zu steuern. Dies kann besonders auf AnfängerInnen im Russischunterricht zutreffen, die überfordert sein können, wenn sie sich neben der sprachlichen Bewältigung der Aufgabe auch noch mit ‚übersprachlichen' Entscheidungen auseinandersetzen müssen, wie der Wahl der Person oder der Inhalte einer Präsentation. Dies befürwortet die Annahmen von Schwartz (2000: 81), der postuliert, dass unbeschränkte Freiheit zur Lähmung führt und zu einer Art selbstbesiegender Tyrannei wird.

Wahrgenommene Kompetenz

Die zweite Erkenntnis der Studie ist die Tatsache, dass die Erhöhung des Autonomiegrades einen eher negativen Einfluss auf die wahrgenommene Kompetenz haben kann. Die Studie hat gezeigt, dass mehr Freiheit zu einer schlechteren Selbsteinschätzung der RussischlernerInnen führte. Mit den durchgeführten Analysen lässt sich leider nicht eindeutig feststellen, ob die niedrigeren Werte der wahrgenommenen Kompetenz in der Gruppe mit dem höchsten Grad der Autonomie den Aufgabenbedingungen zuzuschreiben sind oder ob die 13 RussischlernerInnen in dieser Gruppe sich generell weniger kompetent einstufen. Eine Analyse der Zusammenhänge zwischen den drei Grundbedürfnissen – Autonomie, Kompetenz und soziale Gebundenheit – nicht nur als Bedingung für die Erhöhung der Motivation, sondern auch hinsichtlich ihrer Wechselwirkung,

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

kann in zukünftigen Forschungsarbeiten bessere Einblicke in die Komplexität der Zusammenhänge zwischen den drei Grundbedürfnissen und der Aufgabenautonomie ermöglichen.

Aufgabenmotivation

In Bezug auf Forschungsfrage 3, die den Einfluss der Selbstbestimmung auf die Aufgabenmotivation untersucht, konnten grundlegende Erkenntnisse gewonnen werden. Interessanterweise wirkte sich die Wahl der Person in Studie 1 kaum motivierend aus, das heißt, jene LernerInnen, die die Person vorgegeben bekamen, fanden die Aufgabe genauso motivierend wie diejenigen, die sich die Person frei aussuchen konnten. Allerdings hatte die zusätzliche Wahl der Inhalte der Präsentation deutliche Auswirkungen auf die Aufgabenmotivation – und zwar sehr positive für die Gruppe ohne Wahlmöglichkeit der Person und negative für die Gruppe mit freier Wahl der Person. Woran könnte das liegen und welche Empfehlungen ergeben sich daraus für die Praxis?

Anscheinend war die Zielaufgabe – eine Präsentation auf Basis einer Internetrecherche – motivierend genug, sodass es keine Rolle spielte, ob die LernerInnen in Studie 1 die Wahl über die Person treffen konnten oder nicht. Es wäre daher interessant zu untersuchen, ob die Auswahlmöglichkeit bei einer weniger spannenden Aufgabe oder mit einem Aufgabenformat, das sehr oft im Unterricht eingesetzt wird, eine andere Wirkung auf die Motivation hat. Die Ergebnisse der Studie 2 zeigten aber auch, dass selbst bei einer spannenden und motivierenden Aufgabe Auswahlmöglichkeiten sehr wohl wahrgenommen werden können, bspw. wenn es zu viele davon gibt. Deswegen kann möglicherweise konstatiert werden, dass eine Schwelle existiert, die definieren kann, wie viele Auswahlmöglichkeiten unterstützend wirken. Die vorliegende Studie legte deutlich dar, dass zu viele Auswahlmöglichkeiten nachteilig für die Aufgabenmotivation sein können. Es ist dementsprechend sehr wichtig, Lernaufgaben zu strukturieren, besonders in der Anfangsphase des fremdsprachlichen Unterrichts. Ob dies auch mit fortgeschrittenen LernerInnen der Fall ist, müsste zukünftige Forschung zeigen.

Ein weiterer Aspekt, der angesprochen werden soll, ist die hohe Eingangsmotivation der Russischlernenden in dieser Studie, die sicherlich einen Einfluss auf

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

die Aufgabenmotivation gehabt haben dürfte. Es wäre deshalb wichtig, weitere Studien über den Zusammenhang der Selbstbestimmung und der Aufgabenmotivation bei Lernenden durchzuführen, die von Anfang an eine eher niedrigere Motivation aufweisen, weil sie z. B. nicht freiwillig an einem Fremdsprachenunterricht teilnehmen, wie es oft an der Schule der Fall ist.

In dieser Studie wurde die Aufgabenmotivation bei schriftlichen Präsentationen analysiert. Die Analyse dieses Schritts der Aufgabenbewältigung lässt die Frage offen, ob sich die Aufgabenmotivation nach der mündlichen Präsentation ändern würde und ob die Selbstbestimmung dabei ihre Relevanz beibehält. Mit einer derartigen Analyse in einer zukünftigen Studie könnte ein besserer Eindruck über die Dynamik der Aufgabenmotivation in verschiedenen Phasen der Bewältigung einer Aufgabe gewonnen werden.

Qualität der Aufgabenerfüllung

Forschungsfrage 4 beschäftigte sich mit der Auswirkung der Motivation auf die Qualität der Aufgabenerfüllung. Es wurde festgestellt, dass die zwei Gruppen mit dem höchsten Grad der Selbstbestimmung eine etwas niedrigere Dozentinnenbewertung erhielten und weniger Themen in ihren Präsentationen behandelten, als dies aufgrund ihrer Kenntnisse zu erwarten gewesen wäre. Was allerdings die lexikalische und syntaktische Komplexität der Texte angeht, war diese tendenziell ein wenig höher als bei den Gruppen in Studie 1. Diese Erkenntnis wurde zusätzlich durch die Analyse der benutzten sprachlichen Mittel über Niveau A1 bestätigt.

Wie sind diese Ergebnisse zu bewerten? Die Antwort auf diese Frage hängt v. a. vom Ziel der Aufgabe ab. Es ist generell wünschenswert, wenn Fremdsprachenlernende von sich aus den Gebrauch neuer Lexik und Grammatik initiieren. Allerdings kann man weder Vokabeln noch Grammatik nach einmaligem Gebrauch aktiv beherrschen, was weitere Auseinandersetzung mit neuen sprachlichen Phänomenen außerhalb des Unterrichts erfordert. Wenn es bei der Aufgabe aber eher darum geht, das schon erworbene Wissen und die bereits angeeigneten Kompetenzen kreativ anzuwenden, wie es im Kontext dieser Studie der Fall war, kann zu viel Selbstbestimmung eher zu unvorhergesehenen Handlungen führen. So wurden die AnfängerInnen durch viel Selbstbestimmung eher zum Einsatz

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

von weiteren Hilfsmitteln (Wörterbüchern, Übersetzungsprogrammen etc.) angeleitet und nicht so sehr zu einer kognitiven Auseinandersetzung und kreativen Bewältigung der gestellten Aufgabe.

Fazit

Diese Studie zeigte, dass einfache Entscheidungen bei der Aufgabenkonstruktion sehr große Auswirkungen auf die Aufgabenmotivation und die Qualität der Aufgabenerfüllung haben können. Es wurde festgestellt, dass Wahlmöglichkeiten innerhalb einer Lernaufgabe eindeutig eine Auswirkung haben. Wie viele und welche Art der Auswahlmöglichkeiten sich für bestimmte Niveaustufen und bestimmte Aufgaben als motivierend und lernfördernd in einem bestimmten Lernsetting erweisen, bleibt noch zu erforschen.

Literaturverzeichnis

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1–26.

Becker, D. A. (1997). The Effects of Choice on Auditors' Intrinsic Motivation and Performance. *Behavioral Research in Accounting, 9,* 1–19.

Ben Maad, M. R. (2012). Interaction Effect of Task Demands and Individual Differences on L2 Learners' Perception of Task Difficulty and Motivation. *Journal of Language Teaching and Learning*, *2* (1), 1–14.

Botti, S. & Iyengar, S. S. (2006). The Dark Size of Choice: When Choice Impairs Social Welfare. *Journal of Public Policy and Marketing, 25*, 24–38.

Cordova, D. & Lepper, M. (1996). Intrinsic Motivation and the Process of Learning: Beneficial Effects of Contextualization, Personalization, and Choice. *Journal of Educational Psychology, 88,* 715–730.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.* New York: Plenum.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality and Development within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. In R. M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (85–107). Oxford: Oxford University Press.

Dembovskaya, S. (2009). *Task-Based Instruction: The Effect of Motivational and Cognitive Pre-Tasks on Second Language Oral French Production*. Disseration, University of Iowa. Iowa.

Dörnyei, Z. (2002). The Motivational Basis of Language Learning Tasks. In P. Robinson (Hrsg.), *Individual Differences and Instructed Language Learning* (137–158). Amsterdam: John Benjamins.

Dörnyei, Z. & Kormos, J. (2000). The Role of Individual and Social Variables in Oral Task Performance. *Language Teaching Research, 4*, 275–300.

Dörnyei. Z. & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.

Ellis, R. (2004). Individual Differences in Second Language Learning. In A. Davies & C. Elder (Hrsg.), *The Handbook of Applied Linguistics* (525–551). Oxford, Blackwell.

Heckhausen, H. & Kuhl, J. (1985). From Wishes to Action: The Dead Ends and Short Cuts on the Long Way to Action. In M. Frese & J. Sabini (Hrsg.), *Goal-Directed Behaviour: The Concept of Action in Psychology* (134–159). New Jersey: Lawrence Erlbaum, Hillsdale.

Julkunen K. (1989). *Situation- and Task-Specific Motivation in Foreign-Language Learning and Teaching.* Joensuu, Finland: University of Joensuu Publications in Education.

Kernan, M. C., Heimann, B. & Hanges, P. J. (1991). Effects of Goal Choice, Strategy Choice, and Feedback Source on Goal Acceptance, Performance, and Subsequent Goals. *Journal of Applied Social Psychology, 21,* 713–733.

Kormos, J. & Dörnyei, Z. (2004). The Interaction of Linguistic and Motivational Variables in Second Language Task Performance. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 9* (2), 19.

Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-Year Odyssey. *American Psychologist*, *57* (9), 705–717.

Ma, J. H. (2009). *Autonomy, Competence, and Relatedness in L2 Learners' Task Motivation: A Self-Determination Theory Perspective*. Dissertation, University of Hawai'i at Manoa. Manoa.

Markus, H. & Nutrius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist, 41*, 954–69.

Mozgalina, A., (2015). More Choice or Less Choice? The Influence of Autonomy on Task Motivation and Task Engagement. *System*, *49*, 120–132.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Müller-Hartmann, A. & Schocker, M. (2016). Aufgabenorientierung. In. K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, H.-J. Krumm, G. Melhorn & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., vollst. neu bearbeit. Aufl.) (325–329). Tübingen: Francke.

Noels, K. A. (2001). Learning Spanish As a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style. *Language Learning, 51,* 107–144.

Noels, K. A., Clement, R. & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Modern Language Journal, 83,* 23–34.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R. & Vallerand, R. J. (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning, 50,* 57–85.

Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). The Effects of Choice on Intrinsic Motivation and Related Outcomes: A Meta-Analysis of Research Findings. *Psychological Bulletin March 2008*, *134* (2), 270–300.

Patall, E. A. (2012). The Motivational Complexity of Choosing: A Review of Theory and Research. In R. M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (248–279). Oxford: Oxford University Press.

Pawlak, M. (Hrsg.) (2012). *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching*. Berlin: Springer.

Riemer, C. (2016). Affektive Faktoren. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, H.-J. Krumm, G. Melhorn & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* (6., vollst. neu bearbeit. Aufl.) (266–270). Tübingen: Francke.

Ryan, R. M. (Hrsg.) (2012). *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford: Oxford University Press.

Schumann, J. H. (1986). Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 7,* 379–392.

Schwartz, B. (2000). The Tyranny of Freedom. *American Psychologist, 55* (1), 79–88.

Tanaka, M. (2013). Examining Kanji Learning Motivation Using Self-Determination Theory. *System*, *41* (3), 804–816.

Vohs, K. D., Finkenauer, C. & Baumeister, R. F. (2010). The Sum of Friends' and Lovers' Self-Control Scores Predicts Relationship Quality. *Social Psychological and Personality Science*, *2* (2), 138–145.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Vohs, K. D., Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., Twenge, J. M., Nelson, N. M. & Tice, D. M. (2008). Making Choices Impairs Subsequent Self-Control: A Limited-Resource Account of Decision Making, Self-Regulation, and Active Initiative. *Journal of Personality and Social Psychology*, *94* (5), 883–898.

Wigfield, A. & Eccles, J. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68–81.

Yanguas, Í. A. (2007). A Look at Second Language Learners' Task Motivation. *Anuario del Seminario de Filología Vasca Julio de Urquijo*, *41* (2), 333–345.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Zum Russischunterricht an drei Lernorten im Ruhrgebiet – eine empirische Studie

Katrin Bente Karl (Bochum)

Статья представляет ознакомительный обзор студенческого проекта, целью которого является выяснение ситуации с предметом «Русский язык как иностранный» в трех учебных заведениях. В рамках семинара магистратуры было разработано и проведено исследование, состоящее из интервью и опросников. Полученные таким образом данные, состоящие из ответов преподавателей и учащихся, являются темой данной статьи. При этом мы рассмотрим разные перспективы: сначала будут представлены результаты опроса учителей, касающиеся организации занятий. Затем будет дана общая информация об учащихся, из которой вытекает количественное соотношение изучающих русский как иностранный и как язык семейного общения, а также причины и мотивация изучения русского языка. В последней части будет описана информация об уровне знаний русского языка учащихся и результаты (частично проведенных студентами) специальных исследований по вопросам оценки успеваемости, связи между мотивацией и результатами тестов, ассоциативного поведения и навыков чтения.

1. Einleitung: Fragestellung und Zielsetzung

Im Rahmen eines Hauptseminars an der Ruhr-Universität Bochum im Wintersemester 2015/16 mit dem Titel „Linguistische Aspekte des Russischen als Fremdsprache" wurde unter meiner Leitung von den TeilnehmerInnen eine empirische Studie designt und an drei unterschiedlichen Lernorten des Russischen als

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Fremdsprache (RAF) durchgeführt.[1] Ziel des Projektes war es, einen möglichst breiten Einblick in den aktuellen Stand des Russischunterrichts an diesen Lernorten zu bekommen. Dafür sollten möglichst viele Aspekte abgedeckt werden: die LehrerInnenperspektive (inkl. der Frage nach dem didaktischen Konzept und den eingesetzten Lehrmaterialien), die SchülerInnenperspektive (inkl. sprachbiographischer Daten und linguistischer Kompetenzen im Russischen) und die Frage nach der Art der Lehrinstitution. Mit diesem Aufbau konnte die von Targońska (2012) empfohlene Einbeziehung der drei Perspektiven (Lehrende, Lernende und Lehrwerke) erreicht werden. Des Weiteren kam in der theoretischen Vor- und Aufbereitung die sprachliche Ebene als weiterer Faktor hinzu. In diesem Zusammenhang erfolgte eine Auseinandersetzung mit Ähnlichkeiten und Unterschieden im Russischen und Deutschen und deren Auswirkungen auf den Erwerb des RAF. Als Untersuchungsinstrumente kamen das leitfadenorientierte Interview für Gespräche mit den Lehrpersonen, schriftliche Fragebögen zur Abfrage allgemeiner sprachbiographischer sowie linguistischer Daten der SchülerInnen und schließlich eine mündliche Aufnahme im Bereich der Phonetik zum Einsatz. Mit diesem Aufbau konnten umfangreiche Daten von insgesamt 36 Lernenden des Russischen und sechs Lehrpersonen[2] an drei unterschiedlichen Lernorten – einem Gymnasium, einem privaten Weiterbildungskolleg und einer Universität – gewonnen werden. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, Einblicke in die erhobenen Daten zu liefern und exemplarische Fragestellungen und Ergebnisse herauszugreifen und darzustellen. Zu diesem Zweck soll als Erstes die Datenerhebung genauer beschrieben werden. In der daran anknüpfenden Auswertung der Daten sollen zunächst zentrale Ergebnisse aus den LehrerInneninterviews vorgestellt werden. Dem folgt eine Zusammenschau einiger relevanter Faktoren aus den (sprach-)biographischen Angaben der SchülerInnen. Im dritten Schritt soll ein Blick auf die gewonnenen Sprachdaten geworfen werden. Die durchgeführte Untersuchung hat dabei eine Fülle an Sprachdaten hervorgebracht, die

1 Mein Dank geht an alle TeilnehmerInnen dieses Seminars, ohne deren aktive Unterstützung diese Ergebnisse und auch diese Publikation nicht zu Stande gekommen wären

2 Ein sehr herzlicher Dank geht hier an alle Personen, die sich an der Umfrage beteiligt haben und mir und meinen Studierenden dankenswerterweise bereitwillig umfassende Einblicke in ihren Lehr- und Lernalltag gewährt haben.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

im Rahmen dieses Beitrages nicht erschöpfend dargestellt und analysiert werden können. Um einen Eindruck davon zu vermitteln, welche linguistischen Fragen aus dem Seminar heraus von Studierenden selbst an das Material gestellt wurden, soll hier der Weg gewählt werden, exemplarische Arbeiten von Studierenden mit ihren zentralen Ergebnissen zu präsentieren. Ergänzend soll eine eigene Auswertung zur Vorlesekompetenz die linguistische Auswertung abrunden. Abschließend folgt ein zusammenfassender Ausblick.

2. Datenerhebung

Die Erhebung der Daten wurde im Dezember 2015 und Januar 2016 an insgesamt drei Lernorten durchgeführt: An einem staatlichen Gymnasium nahmen zwei Lernerklassen und Lehrpersonen des Russischen teil, dies waren insgesamt 28 SchülerInnen der zehnten und elften Stufe. Die neu einsetzende Fremdsprache Russisch wird an diesem Gymnasium ab der achten Klasse angeboten und nicht in weitere Gruppen (wie z. B. HerkunftssprecherInnen) unterteilt. Der Unterricht in der zehnten und elften Stufe findet zweimal wöchentlich (à 90 Minuten) statt und wird von unterschiedlichen Lehrmaterialien begleitet (s. u.).

Als zweiter Lernort kam ein privates Weiterbildungskolleg nach der Pädagogik Rudolf Steiners hinzu – hier nahmen neun SchülerInnen und deren Lehrkraft teil. Der Russischunterricht an diesem Weiterbildungskolleg schließt (mit Unterbrechung durch eine berufsqualifizierende Phase) an den Russischunterricht der im Regelfall zuvor besuchten Schule an. Dort wird Russisch ab der ersten Klasse als zweite Fremdsprache nach dem Prinzip der Waldorfschulen zunächst spielerisch und rhythmisch orientiert angeboten und bis zur zwölften Klasse fortgeführt. Nach Abschluss der zwölften Klasse führt der Besuch des Kollegs zum Abitur. In diesem Abschnitt ist Russisch als prüfungsrelevantes Fach (Grundkurs) freiwillig wählbar und wird stufenübergreifend und ebenfalls nicht in weitere Gruppen unterteilt angeboten.

Den dritten Lernort bildet die Universität ab, an der sechs Studierende der Slawistik und ihre Lehrkraft befragt wurden. Sie befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im dritten Semester und besuchten den Aufbaukurs I des Russi-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

schen mit vier Semesterwochenstunden Unterricht (dies setzt den erfolgreichen Besuch der Grundkurse aus den ersten zwei Semestern bzw. eine entsprechende Befreiung durch einen Einstufungstest voraus). Hinsichtlich des Fremdsprachererwerbs (sowohl bzgl. der Dauer als auch der Art) liegen damit in diesen drei Lernorten unterschiedliche Bedingungen vor, die bei der Auswertung der erhobenen Daten beachtet werden müssen. Mit Hinblick auf das zu erwartende Sprachniveau ist ebenfalls von Unterschieden bzw. einer starken Heterogenität auszugehen, die bei diesem Untersuchungsdesign bedacht werden musste. Nach Rückversicherung bei den Lehrenden ist von einer Sprachkompetenz, die zumindest dem GeR-Niveau A1/A2 entspricht, auszugehen, in einigen Fällen (besonders bei den HerkunftssprecherInnen) ist mit weitaus höheren Kompetenzen zu rechnen.

Die Befragung bestand aus zwei Teilen (s. u.), an denen insgesamt 36 Lernende teilnahmen. Von Seiten der Lehrkräfte wurden sechs Personen befragt: die vier Lehrpersonen der befragten Klassen sowie zwei weitere Lehrer aus zwei Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Da von diesen beiden Lehrkräften jedoch keine Klassenbefragung erfolgen konnte, werden die Daten aus diesen Gesprächen nur z. T. kontrastiv angeführt.

Die Entwicklung der Befragung fand im Seminar statt und wurde hauptsächlich von den Studierenden erarbeitet, im Seminar diskutiert und dann umgesetzt. Dort wurde auch eine Zweiteilung der Befragung entschieden, die sich in einen allgemeinen Fragebogen und eine linguistische Befragung unterteilte. Der erste Fragebogen enthielt offene und geschlossene Fragen, die teils dichotom, teils nach Antwortkategorien gegliedert waren und die folgenden Themenbereiche abdeckten:

- Sprachbiographischer Hintergrund mit Fragen zum Spracherwerb (Erst-/Zweitsprache/n, Art und Dauer des Erwerbs etc.);
- Motivationen des Russischlernens (Gründe und aktuelle Zufriedenheit);
- Selbsteinschätzung der Russischkenntnisse (6-teilige Skala, aufgegliedert nach den vier Sprachfertigkeiten);
- Kenntnisstand/Behandlung im Unterricht von Grammatik und Wortschatz (Abfrage der Behandlung der Kasus und der Thematisierung von Lerntechniken);

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

– Eigenständige Auseinandersetzung mit und Verwendung des Russischen über den Unterricht hinaus.

Dieser erste Teil der Befragung (der insgesamt sechs Seiten umfasste und im Weiteren als „allgemeiner Fragebogen" bezeichnet wird) wurde über die Lehrpersonen im Unterricht an die LernerInnen verteilt und im Laufe einer Unterrichtsstunde ausgefüllt und eingesammelt. Dies geschah zwei Wochen vor dem zweiten Teil der Untersuchung. Um eine Zuordnung des ersten und zweiten Teils und zugleich die Anonymität zu gewährleisten, wurde von jedem/jeder ProbandIn ein eindeutiger, verschlüsselter Code erstellt und auf den Fragebögen (und der mündlichen Befragung) notiert.[3]

Der zweite Teil der Datenerhebung widmete sich der Feststellung konkreter linguistischer Kompetenzen im Russischen. Die dafür verwendeten Testformate wurden von den Studierenden in thematischen Gruppen erarbeitet und an den drei Lernorten eigenständig durchgeführt. Die abgedeckten Kompetenzbereiche waren Wortschatz (inkl. Lernstrategien und Assoziationen), Grammatik, Wortbildung und Phonetik. Die ersten drei Gebiete wurden (in der genannten Reihenfolge) über einen schriftlichen Fragebogen abgeprüft, wobei sich der Aufbau der einzelnen Bereiche jeweils ähnelte. Zu Beginn standen allgemeine Fragen, wie z. B. jene nach im Unterricht behandelten Aspekten („Welche Fälle wurden bislang im Unterricht behandelt? – Kreuze an: Nominativ Singular, Genitiv Singular …"), dem folgten Aufgaben unterschiedlicher Art mit steigendem Schwierigkeitsgrad. Eine Orientierung bei der Erstellung der Aufgaben lieferte dabei die Fachdidaktik Russisch (Bergmann 2014), eine produktive Wortbildungsaufgabe wurde aus Stadler (2014: 301 aus eben diesem Band) übernommen. Dabei wurden, je nach Themengebiet, unterschiedliche Testformate unter Rückgriff auf vorhandene Untersuchungen verwendet. Für den Bereich der Grammatik (für den u. a. eine Orientierung an Hartenstein [2000] stattfand) wurde in einem ersten Schritt explizites Kasuswissen abgefragt (durch Aufforderung, vorgegebene

3 Aus Platzgründen muss hier leider auf eine ausführliche Darstellung der einzelnen Bestandteile der Fragebögen sowie der Generierung des Codes verzichtet werden. Bei Interesse sind diese Informationen gern einsehbar (bitte wenden Sie sich per E-Mail an Katrin.Karl@rub.de).

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Wörter in einen bestimmten Kasus zu setzen), dem folgte die Aufgabe, vorgegebene Wörter im Satzkontext in den korrekten (nicht vorgegebenen Kasus) zu setzen und die Wahl zu begründen. Im Anschluss daran sollten kasusspezifische Fragen mithilfe eines selbst formulierten Satzes beantwortet werden (z. B. *Čem Vy sejčas pišete?*). Für die Wortbildung erfolgte eine Orientierung an Trušina (1974). Im Mittelpunkt stand die Frage, ob Wortbildungsprodukte zu zusammengehörigen Gruppen angeordnet oder passende Suffixe ihren Basen zugeordnet werden konnten. Ein Lückentext fragte abschließend produktive Kenntnisse ab. Für den Assoziationstest wurde auf die Untersuchung von Anstatt (2008) zurückgegriffen und diese in verkürzter Form übernommen.

Mithilfe dieser Aufgaben wurden unterschiedliche Kompetenzbereiche abgedeckt und jeweils unterschiedliche Fähigkeiten der LernerInnen abgefragt. Eine wichtige Unterteilung war dabei jene in implizites vs. explizites Wissen (vgl. Raupach 2002, Röhr-Sendlmeier 2012). Dies war in der Seminardiskussion zum Gegenstand geworden, da im Vorfeld mit einer sehr heterogenen Lernergruppe gerechnet wurde, die durch mögliche Unterschiede im Spracherwerb unterschiedliche Arten von sprachlichem Wissen im Russischen aufweisen. So war eine Hypothese, dass HerkunftssprecherInnen des Russischen über stärker ausgeprägtes implizites Wissen verfügen und damit alle Lückentexte problemlos ausfüllen können sollten, während FremdsprachenlernerInnen evtl. über mehr explizites Wissen verfügen und damit Fragen zur Begründung von z. B. Kasusverwendungen beantworten, aber nicht so problemlos deren korrekte Satzverwendung umsetzen können. Die Anordnung der Aufgaben innerhalb eines Kompetenzbereichs erfolgte dabei bewusst von sehr leicht hin zu komplexer, um den zu erwartenden unterschiedlichen Sprachniveaus gerecht zu werden. So war die Hoffnung, dass alle etwas ihrem Niveau Entsprechendes auffinden können. Ein weiteres Problem bei der Aufgabenentwicklung stellte die Implementierung unbekannter Testformate dar. So musste davon ausgegangen werden, dass bspw. Assoziationstests bislang nicht Gegenstand im Fremdsprachenunterricht waren oder auch Aufgaben zur expliziten Wortbildung selten im Fokus stehen. Da diese Themen jedoch im Seminarinteresse lagen, entschied man sich dazu, passende Formate für die einzelnen Kompetenzbereiche zu suchen und sich nicht daran zu orientieren, was den SchülerInnen aus dem Unterricht bekannt ist. Auch dies hat

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

zwangsläufig Auswirkungen auf die zu erwartenden Ergebnisse und muss bei der Interpretation berücksichtigt werden (s. u.).

Die Durchführung geschah an allen drei Lernorten im Unterricht (hierfür wurden 90 Minuten des Fachunterrichts zur Verfügung gestellt) unter der Leitung der Studierenden. Nach der Bearbeitung der schriftlichen Aufgaben (im Umfang von zehn Seiten) wurden die LernerInnen einzeln zur mündlichen Befragung gebeten. Diese fand zum Thema der Phonetik in einem gesonderten Raum statt. In diesem Teil wurden die LernerInnen zunächst von zwei Studierenden zu spezifischen Schwierigkeiten im Bereich der Aussprache des Russischen und ihrer Thematisierung (bzw. auch ihres Wunsches nach expliziter Behandlung) im Unterricht befragt und dann gebeten, einen kurzen Text (auf Stufe A1 – ohne Betonungszeichen) sowie einzelne Wörter (auch wiederum nach Schwierigkeitsgrad in Aussprache und Orthographie gestuft) laut vorzulesen.

Eine weitere Studierendengruppe beschäftigte sich mit der LehrerInnenbefragung. Hierfür wählten sie als Instrument das fragebogengeleitete Interview und erarbeiteten Fragen zum (sprach-)biographischen Hintergrund der Lehrperson, der methodisch-didaktischen Ausrichtung ihres Unterrichts (inkl. der Frage nach dem Einsatz des Lehrmaterials) sowie konkreter Fragen zu den einzelnen behandelten Kompetenzbereichen (s. o.: Grammatik, Wortschatz, Wortbildung und Phonetik) und deren didaktischer Aufbereitung sowie der Einschätzung des Lernstands der jeweiligen Klasse. Allgemeine Fragen zur Zusammensetzung der Klasse (z. B. HerkunftssprecherInnen bzw. Besonderheiten durch andere mehrsprachige Konstellationen) rundeten die Befragung ab. Diese fand mündlich mit jeweils einer (bzw. in einem Fall zwei) Lehrperson(en) aller befragten Klassen statt.

Durch das Design der Untersuchung und deren Durchführung an drei sehr unterschiedlichen Lernorten sollte bewusst die Breite und Vielfalt des Russischerwerbs in den Vordergrund gerückt werden. Wie aus der obigen Schilderung ersichtlich, hatte das Seminar im Vorfeld dabei mit Schwierigkeiten unterschiedlicher und z. T. auch bewusst hervorgerufener Art zu tun. Diese äußern sich zusammenfassend v. a. in der zu erwartenden (und beabsichtigten) Heterogenität der Sprachvermittlung zwischen den drei Lernorten, in der zu erwartenden Heterogenität in der SchülerInnenschaft hinsichtlich ihres Spracherwerbs (HerkunftssprecherInnen des Russischen, einer anderen Sprache als Deutsch und Russisch

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

und des Deutschen) und im Einsatz von den SchülerInnen unbekannten Testformaten. Diese Aspekte wurden im Seminar thematisiert und bestmöglich im Diskurs aufgegriffen.

Die Studie ist als eine breitangelegte explorative Untersuchung zu verstehen, die nicht den Anspruch erhebt, einzelnen Fragen bis ins kleinste Detail auf den Grund zu gehen, sondern vielmehr einen Eindruck von den unterschiedlichen Arten des Russischerwerbs, der Russischvermittlung und deren eventuellen Auswirkungen auf bestimmte Russischkompetenzen bei den Lernenden vermitteln soll.

3. Auswertung der Daten: Einblicke in exemplarische Fragestellungen und deren Ergebnisse

Wie aus der Beschreibung der Datenerhebung ersichtlich, liegt eine Fülle an gesammeltem Material vor. In die Auswertung der Daten soll an dieser Stelle ein exemplarischer Einblick vorgenommen werden, detailliertere Ergebnisse bzw. notwendige vertiefende Studien können in diesem Rahmen nicht geleistet werden, sollen aber explizit angeregt werden.

Im Folgenden werden zunächst die qualitativ ausgewerteten Ergebnisse der LehrerInnendaten dargestellt, dem schließt sich ein Überblick über die Angaben aus dem allgemeinen Teil des Fragebogens der LernerInnen an. In einem dritten Schritt sollen drei exemplarische Studienarbeiten herangezogen werden, um darzustellen, welche (linguistischen) Fragestellungen aus dem Seminar von den TeilnehmerInnen bearbeitet wurden und zu welchen Ergebnissen diese führten. Dieser Teil wird durch eine weitere Untersuchung der Autorin zur Vorleseperformanz von 18 LernerInnen abgerundet.

3.1 LehrerInnendaten

Die vier Lehrkräfte, deren SchülerInnen in die Untersuchung eingeflossen sind, zeichnen sich alle durch die Gemeinsamkeit aus, dass sie nicht in Deutschland geboren sind, Russisch als ihre Erstsprache (und Deutsch als L2) erworben haben und keine weitere Fremdsprache unterrichten. Aufgrund ihrer drei- bis zehnjähri-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

gen Berufserfahrung sind sie einer jüngeren LehrerInnengeneration zuzuordnen. Diese Zuordnung fällt v. a. in Kontrast zu den zwei zusätzlich befragten Lehrpersonen auf, deren Erstsprache Deutsch ist, die jeweils eine weitere Fremdsprache unterrichten und mit 35-jähriger Berufserfahrung einer älteren LehrerInnengeneration angehören. Diesen Generationsunterschied kann man auch aus dem Einsatz der Lehrmaterialien und der Zufriedenheit der Lehrkräfte ablesen. Während die beiden Gymnasiallehrkräfte der älteren Generation mit jeweils einem Lehrwerk arbeiten (*Конечно* bzw. *Диалог*), damit zufrieden sind und auf eine explizite Grammatikvermittlung und schriftliche Orientierung setzen, arbeiten die beiden jüngeren Gymnasiallehrer mit Materialien aus unterschiedlichen Lehrwerken (*Привет, Окно*, *Конечно*, *Диалог*), sind dabei mit keinem wirklich zufrieden, versuchen Grammatik kontextuell einzuführen und sind eher auf mündliche Produktion orientiert. Sie setzen alternative Lehr- und Lernmethoden ein (wie z. B. die Ampelmethode in der Wortschatzvermittlung und Lerngruppen über WhatsApp) und haben als oberste Maxime, Spaß am Russischlernen zu vermitteln. Alle Gymnasiallehrkräfte führen als größtes Problem die Zeitknappheit an, der viele wichtige Bereiche des Fremdsprachenunterrichts zum Opfer fallen würden.

Die Schilderung des Lernalltags am Weiterbildungskolleg grenzt sich davon in einigen Punkten ab. Betont wird hier die Wichtigkeit der mündlichen und rhythmischen Seite im Spracherwerb (v. a. in den unteren Klassen), der bereits in der ersten Klasse einsetzt, was eine lange Kontaktzeit mit der Sprache bedeutet. Die Lehrkraft verwendet kein Lehrwerk, sondern stellt sich ihre Materialien aus unterschiedlichen Medien selbst zusammen. Grammatik wird häufig induktiv erschlossen, aber im Anschluss explizit, auch kontrastiv, besprochen. Besonders betont wurde hier auch die Möglichkeit, verschiedene Lernstrategien (wie z. B. im Bereich der Wortschatzarbeit) thematisieren zu können. Dieser Ansatz der Sprachvermittlung wird explizit auf die im Laufe des gesamten Schullebens zur Verfügung stehende umfangreiche Unterrichtszeit und die daraus resultierenden Freiräume zurückgeführt.

Die Ausrichtung des Unterrichts an der Universität ist auf andere Aspekte gelenkt. Hier steht im Anfängerunterricht v. a. eine umfangreiche und explizite Grammatikvermittlung sowie Textarbeit im Vordergrund. Mit steigender Progression kommt die mündliche Produktion hinzu. In den Anfängerkursen dient

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

ein aus unterschiedlichen Lehrwerken zusammengestelltes Skript als Lerngrundlage. Mangel an Zeit für die Behandlung von vertiefenden Fragen bzw. für die Einübung der vermittelten Regeln wird hier von der Lehrkraft – ebenso wie an den Gymnasien – als größtes Problem identifiziert.

Auf die relevanten Ergebnisse der LehrerInnenbefragung hinsichtlich der Einschätzung des Kenntnisstandes ihrer Klassen wird an den entsprechenden Stellen weiter unten eingegangen.

3.2 Allgemeine LernerInnendaten

In die Auswertung der allgemeinen LernerInnendaten gehen die Angaben von insgesamt 36 ProbandInnen ein. Das Alter der befragten Personen lag zwischen 17 und 23 Jahren (nach den unterschiedlichen Lernorten aufgegliedert zeigt sich ein jeweils sehr homogenes Bild: Gymnasium 17–18 Jahre, Kolleg 19–20 Jahre und Universität 21–23 Jahre), es beteiligten sich 11 Männer und 25 Frauen. Auf die Frage nach ihrer Erstsprache gaben 22 Personen nur Deutsch an (61%), bei sieben (19%) hingegen ist Russisch die Erstsprache (=L1) und bei weiteren sieben lässt sich von einem bilingualen Spracherwerb sprechen: Drei gaben Polnisch und Deutsch als parallel erworbene Sprachen an (also zwei L1), weitere vier Russisch und Deutsch (mit jeweiliger aktueller Dominanz des Deutschen). Fasst man die Personen mit herkunftssprachlichem russischem Hintergrund (jedweder Art) auf dieser Basis zusammen, so entspricht diese Gruppe 30,5% aller ProbandInnen.

Bei der (mehrfach möglichen) Benennung der Motive für die Wahl des Russischen als Unterrichtsfach kann man eine klare Unterteilung in HerkunftssprecherInnen und FremdsprachenlernerInnen erkennen: Für erstere steht der Faktor der Vertiefung der Kenntnisse in der Muttersprache an erster Stelle (dies gaben zehn von elf HerkunftssprecherInnen an), während ein Großteil der FremdsprachenlernerInnen ein Interesse an der Sprache oder Schrift bzw. Relevanz für die (berufliche) Zukunft angab. Eine Besonderheit bei der Angabe der Motivation stellt die Gruppe der ProbandInnen aus dem Weiterbildungskolleg dar, die alle ihre Vorkenntnisse als einen Faktor angaben. Daneben wurde auch die (geringe) Kursgröße und damit einhergehend das bessere Betreuungsverhältnis als Grund für die Sprachenwahl genannt.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Auch in Bezug auf die Frage nach der Verwendung des Russischen außerhalb der Schule gibt es einen klaren Unterschied zwischen den HerkunftssprecherInnen und den FremdsprachenlernerInnen. Während letztere bis auf zwei Ausnahmen (hier liegt ein jeweils russischsprachiger Partner vor) nur in der Schule Russisch verwenden, gaben die HerkunftssprecherInnen (allerdings in unterschiedlichem Ausmaß) an, Russisch auch in der Familie und mit Freunden zu sprechen – wobei alle ProbandInnen ausnahmslos ausschließlich auf die mündliche Produktion und Rezeption verwiesen, niemand bezog sich auf die schriftliche Ebene.

Die Frage, in welchem Maße die LernerInnen Spaß am Russischlernen haben, beantworteten die ProbandInnen auf einer vierstufigen Likert-Skala („meistens", „oft", „selten" und „nie"). Die meisten Antworten entfielen dabei auf die höchste Kategorie (42%); zusammengenommen mit der zweiten (=25%) lässt sich festhalten, dass 67% der Befragten Spaß am Russischlernen haben, während lediglich 33% selten oder nie Spaß daran empfinden. Betrachtet man die Ergebnisse antwortnormiert, so lässt sich interessanterweise ein größerer Anteil bei den Prozentzahlen an HerkunftssprecherInnen mit angegebenem niedrigen Spaß am Russischlernen feststellen (im Umkehrschluss lässt sich folgern, dass FremdsprachenlernerInnen mehr Spaß am Russischlernen haben).

Im Rahmen des allgemeinen Fragebogens wurde ebenso der Grad der Beherrschung der russischen Sprache in Selbsteinschätzung (unterteilt nach den vier Sprachfertigkeiten) abgefragt. Auf die Ergebnisse und die Aussagekraft dieser Einschätzung wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

3.3 Fragestellungen und Ergebnisse aus exemplarischen studentischen Arbeiten

In diesem Abschnitt sollen exemplarisch die Fragestellungen und Ergebnisse aus drei studentischen Arbeiten, die aus diesem Projekt heraus entwickelt wurden, vorgestellt werden.[4] Die Seminararbeit von Bobb (2016) greift die Frage nach

4 Es sind im Rahmen des Seminars noch viele weitere, sehr interessante Arbeiten entstanden, aus Platzgründen fiel die Auswahl auf lediglich drei, die möglichst unterschiedliche Themen und Herangehensweisen abdecken.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

dem Zusammenhang von unterschiedlichen Möglichkeiten der Leistungsbeurteilung auf, Kandt (2016) konzentriert sich auf die Grammatikperformanz und deren Beeinflussung durch die Lernmotivation sowie den Spaß am Grammatiklernen und die Bachelorarbeit von Schlotthauer (2016) widmet sich umfangreich den Besonderheiten der Wortassoziationen von FremdsprachenlernerInnen des Russischen.

Bobb (2016) geht in ihrer Arbeit einer doppelten Fragestellung nach, indem sie untersuchte, inwiefern in einem ersten Schritt die LehrerInneneinschätzung der Leistung aller SchülerInnen der eigenen Klasse (im Klassenmittel) mit der Selbsteinschätzung dieser SchülerInnen aus dem Fragebogen übereinstimmt. In einem zweiten Schritt legte Bobb die Daten aus dem speziellen Fragebogenteil zur Grammatik und Wortbildung zu Grunde, wertete diese in Hinblick auf die tatsächlich geleistete Performanz aus und glich diese Leistung mit den Einschätzungen aus dem ersten Teil ab. Um die unterschiedlichen Bewertungsarten in eine vergleichbare Skala zu setzen, übertrug Bobb die jeweiligen Bewertungen in das deutsche Schulnotensystem (1–6, unter Differenzierung mithilfe von + und -), welches auch die LehrerInnen bei der Klasseneinschätzung verwendeten. In ihre Untersuchung flossen die Daten von 21 SchülerInnen aus dem Gymnasium und neun aus dem Weiterbildungskolleg mit ihren befragten drei Lehrkräften ein, die Ergebnisse unterzog sie einer statistischen Überprüfung. Interessant an dieser Fragestellung ist der direkte Vergleich von drei sehr unterschiedlichen, durchaus kontrovers angesehenen Leistungsbeurteilungsmethoden. In der Einschätzung der LehrerInnen werden jene als BewertungsexpertInnen angesehen, die ihre Bewertungskompetenz durch die Beobachtung ihrer SchülerInnen während eines längeren Zeitraums, durch den Abgleich mit Lehrkonzepten und -zielen sowie im Vergleich mit anderen Klassen erwerben, auch wenn sie dabei von emotionalen Urteilen beeinflusst sind. In der konkreten Situation der Befragung eines/einer LehrersIn nach dem Kompetenzniveau der eigenen SchülerInnen kann es etwa zu einer selbstwertdienlichen Überschätzung kommen. Die LehrerInnen beurteilten im mündlichen Gespräch das durchschnittliche Leistungsniveau ihrer gesamten Klasse. Das Messinstrument der Selbsteinschätzung, die die SchülerInnen in schriftlicher Form abgaben, gilt zwar nicht als unumstrittene Methode, wird jedoch als bekanntes Messinstrument schon sehr lang verwendet und ist

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

zudem z. B. in einem Bericht der HISBUS[5] (Peschel, Senger & Willige 2006) aufgearbeitet worden. Dort stellten die Autoren eine gute Übereinstimmung von Selbsteinschätzung und Testergebnissen für Englisch als Fremdsprache unter Studierenden fest (vgl. ebd.: 35). Je nach Charakter der befragten Person ist eine Unter- oder auch Überschätzung der Fähigkeiten möglich, selten jedoch in stark ausgeprägtem Maße.

Mit den sprachlichen Testergebnissen aus dem Fragebogen liegt eine dritte, objektivere – dabei allerdings nicht validierte – Grundlage vor, die ein Schlaglicht auf die Sprachperformanzen wirft. Die Ergebnisse zur ersten Fragestellung ergaben insgesamt eine grundsätzliche Übereinstimmung zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung: So bewerteten die Lehrpersonen aus dem Gymnasium ihre Klassen im gesamten Klassendurchschnitt im Bereich einer 3+ (dabei mit besseren Kenntnissen in der Grammatik als in der Wortbildung), während die Lehrperson aus dem Weiterbildungskolleg ihre im Bereich einer 3 einstufte (mit ebenfalls besserer Einschätzung der Grammatik als der Wortbildung). Die Mittelwerte der Selbsteinschätzung ergaben für das Gymnasium eine 3 (bei stärkerer Ausnutzung der Bewertungsskala durch Verwendung von 2, 3 und 4), für das Weiterbildungskolleg ebenso (bei zugleich geringerer Ausnutzung der Skala wurde von keiner Person die 2 als Bewertungsmaßstab herangezogen, nur 3 und 4, woraus ein leicht niedrigerer Sprachstand geschlussfolgert werden kann). Die Ergebnisse aus der Auswertung des sprachlichen Tests waren in Bezug auf die Unterschiede zwischen den beiden Lernorten deckungsgleich: Das Gymnasium schnitt in Wortbildung und Grammatik jeweils besser ab als das Weiterbildungskolleg – dies ebenfalls passend um weniger als eine Schulnote. Dabei kam es jedoch zu zwei Abweichungen gegenüber der Einschätzung. Zum einen ergab die Testleistung eine schlechtere Note als die Einschätzung aus Teil I (für das Gymnasium zwischen 4+ und 4-, für das Weiterbildungskolleg zwischen 4- und 5), zum anderen fiel der Teil zur Wortbildung besser aus als jener zur Grammatik[6]. Dies

5 https://tinyurl.com/y7pgal6z [02.12.2017].

6 Dafür lassen sich sicherlich viele Gründe finden, die einerseits in der Art der Methode (s. o.) liegen und andererseits in der Art des Testformats, das für die Mehrzahl der SchülerInnen eine neue Testweise darstellte und möglicherweise zu Verunsicherung führte. Für die Diskrepanz hinsichtlich der Leistungen in der Wortbildung erscheint es notwendig darauf hinzuweisen, dass die Wortbildung bei keiner der Lehrpersonen

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

schmälert jedoch nicht den allgemeinen Eindruck der gut übereinstimmenden Ergebnisse aus den unterschiedlichen Möglichkeiten der Leistungsbeurteilung.

Eine zweite studentische Arbeit befasste sich mit der Frage, ob die getestete Grammatikperformanz mit der Lernmotivation an sich und dem abgefragten Spaß am Grammatiklernen in Zusammenhang steht. Dafür wertete Kandt (2016) die Daten von insgesamt zwölf ProbandInnen mit Deutsch als einziger L1 aus, die sich in der Angabe unterschieden, wie viel Spaß am Russischlernen allgemein und am Grammatiklernen im Speziellen sie haben (dies extrahierte sie aus den Daten des allgemeinen Fragebogens). Die Motivationsgrade glich sie mit den Ergebnissen aus dem Grammatikteil (des linguistischen Fragebogens) ab. In allen bis auf einen Fall (hier liegt vermutlich ein unerkannter Fall von russisch-deutscher Zweisprachigkeit vor, da bei der Person die Testergebnisse sehr gut waren und zugleich relevante Angaben aus dem soziolinguistischen Teil fehlten) steigt mit der Motivation und dem Grad an Spaß am Grammatiklernen die Grammatikperformanz im Test.

Eine letzte in diesem Kontext aufgegriffene Arbeit untersucht, inwiefern Assoziationen auf ausgewählte Wörter bei FremdsprachenlernerInnen des Russischen spezifische Charakteristika aufweisen. Schlotthauers Arbeit (2016) baut auf einem Artikel von Anstatt (2008) auf, die im freien Assoziationstest eine Bevorzugung von syntagmatischen Assoziationen im Russischen und Kontrastassoziationen im Deutschen nachweist und auf unterschiedliche Faktoren zurückführt. Der in den linguistischen Fragebogen dieser Untersuchung aufgenommene freie Assoziationstest greift eine Auswahl an kontrastfähigen Lexemen aus Anstatts Artikel heraus (wie z. B. *belyj*, *mal'čik* oder *spat'*). Schlotthauer analysierte die so gesammelten Assoziationen von insgesamt 20 ProbandInnen mit RAF (aus Gründen der Fragestellung wurden alle ProbandInnen, die Russisch im natürlichen Spracherwerb erworben haben, aus dieser Untersuchung ausgeschlossen) auf diese 28 Stimuli (Gesamtsumme 560) und betrachtete dabei im Besonderen die Art der Assoziation (syntagmatische Assoziationen vs. Kontrast-

im Unterricht aktiv behandelt wurde und daraus möglicherweise die schlechtere Einschätzung des Kenntnisstandes der SchülerInnen resultiert. Aus oben geschilderten Gründen wurde die Wortbildung jedoch bewusst in die Untersuchung integriert. Sie hat dabei auch eine Vielzahl an interessanten Ergebnissen gezeigt, die lediglich vor dem Hintergrund der unbekannten Testformate vorsichtiger behandelt werden müssen.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

assoziationen), die Rolle der Übersetzung und der Lautlichkeit. Aus den Ergebnissen wird zunächst deutlich, dass Reaktionen fast ausschließlich auf Deutsch erfolgten und 17% davon als reine Übersetzung klassifiziert werden können. Daneben lässt sich ein hoher Anteil fehlender Assoziationen (34%)[7] feststellen. Unter den restlichen Assoziationen treten in etwa gleichen Anteilen individuelle Assoziationen auf (14%, wie z. B. die Reaktion auf *golova* „Gedicht aus der ersten Klasse"), Klangassoziationen (16%, z. B. auf *bolezn'* „Bolognese", oder auf *radost'* „Grillrost") und syntagmatische Assoziationen (18%, z. B. auf *devočka*: „schön" oder „jung"), wohingegen die Kontrastassoziationen nur mit 1% vertreten waren (was im Kontrast zur bevorzugten Assoziationsart im Deutschen [vgl. dazu Anstatt 2008] steht). Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass der Zugriff bei FremdsprachenlernerInnen auf russische Lexeme über das Deutsche stattfindet, was sich in der Übersetzung und der großen Bedeutsamkeit der lautlichen Seite zeigt. Diese dient, im Sinne von mnemotechnischen Hilfen (‚Eselsbrücken') und einer Verknüpfung mit deutschen Formen, der Einprägung der Form. Die semantische Seite steht dabei nicht im Vordergrund, beim Abrufen ist eben jene lautliche Assoziation die stärkere. Dies zeigte bereits eine ältere Studie von Henning (1973), in der gezeigt wurde, dass FremdsprachenlernerInnen anfangs beim Vokabellernen klangliche Ähnlichkeiten zu anderen Sprachen suchen, während erst Fortgeschrittene in höherem Maße die Semantik berücksichtigen. Die Vormachtstellung der syntagmatischen Assoziationen zeigt sich, nach der bis heute vielfach zitierten Studie von Brown & Berko (1960), auch im Spracherwerb von Kindern (hier des Englischen), die sich hin zu einer Bevorzugung von paradigmatischen Assoziationen (zu denen die Kontrastassoziationen auch zählen) im abgeschlossenen Spracherwerb entwickelt. Beide Ergebnisse sprechen dafür, dass aus den Ergebnissen des Assoziationstestes ein erst geringer Ausbau des Wortschatzes im Russischen hervorgeht.

7 Dies lässt sich wiederum aus der Befragungssituation verdeutlichen: Auch dieses Befragungsinstrument war sicher unbekannt und führte zu Verunsicherung und entsprechendem Nichtausfüllen; zudem ließe sich die Leerquote auch durch die Menge an Fragen und durch den entsprechenden Zeitdruck erklären.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

3.4 Einzelstudie: Vorleseperformanz

Ergänzend zu den oben dargestellten exemplarischen Fragestellungen, die mithilfe des gesammelten Materials bearbeitet wurden und zu ersten Ergebnissen führten, soll hier, stellvertretend für den Themenbereich der Phonetik, ein Blick auf die Vorleseperformanz ausgewählter ProbandInnen geworfen werden. Dabei soll betrachtet werden, ob es zu Unterschieden kommt, die ggf. auf unterschiedliche Lehrkonzepte zurückzuführen sind. Um dies beantworten zu können, wurden jene ProbandInnen ausgewählt, die Deutsch als L1 sprechen und die Russisch (und auch Polnisch) nicht im natürlichen Kontext erworben haben. Zudem sollten sie sich nicht länger in einem russischsprachigen Land aufgehalten haben und Russisch nur (bzw. überwiegend) im Unterricht verwenden, sodass von prototypischen FremdsprachenlernerInnen gesprochen werden kann, die ihre Sprachkompetenzen vorwiegend aus dem fremdsprachlichen Unterricht (und logischerweise dessen Aufbereitung) beziehen. Diesen Kriterien entsprachen insgesamt 18 Personen: drei aus der Universität, sieben aus dem Weiterbildungskolleg und acht aus dem Gymnasium. Von ihnen wurde aus den erhobenen Tonaufnahmen das Vorlesen eines kurzen Textes auf A1-Niveau analysiert. Dieser Text umfasste 77 Wortformen und wurde ohne Betonungszeichen präsentiert. Die Aufgabe lautete, ihn ohne vorheriges Durchlesen laut vorzulesen. In die Analyse flossen die folgenden qualitativen und quantitativen Kriterien ein:

- Vorlesegeschwindigkeit (Umrechnung in Wörter pro Sekunde);
- Aussprache von <-oro> ([ovə/əvə] und mögliche andere Varianten ohne Akanje bzw. [ogo] mit ebenfalls anderen möglichen Varianten mit Akanje);
- Grundsätzliches Verständnis des Betonungssystems ([wechselnde] Betonung eines Vokales im Wort und in der Folge die anderen Vokale unbetont und reduziert);
- Anzahl der korrekten Betonungen und des resultierenden Akanje;
- Aussprache von ausgewählten frequenten Wörtern aus dem Text (diese sind: *ona*, *govorit*, *tol'ko*, *plocho* und *po*).

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Die Ergebnisse (s. Tab. 1) sollen quantitativ dargestellt werden, es sei jedoch darauf hingewiesen, dass es sich um jeweils kleine ProbandInnenzahlen handelt und in vielen Fällen eine qualitative Auswertung dahintersteht. Damit sind die angegebenen Zahlen als Orientierung einzuschätzen, die keiner Signifikanzprüfung unterzogen wurden (diese sehe ich im gegebenen Fall ohne interpretativen Mehrwert).

Tabelle 1: Werte zur Vorlesegeschwindigkeit

Lernort	**Wörter/Sek.: Mittelwert**	**Standard-abweichung**	**Median**	**Höchster Wert (Wörter/Sek.)**
Universität	1,33	0,65	1,04	2,08
Weiterbildungs-kolleg	0,81	0,15	0,82	1,05
Gymnasium	0,85	0,26	0,77	1,43

Wie aus den Zahlen ersichtlich, schneidet die universitäre Gruppe in Bezug auf die Vorlesegeschwindigkeit am besten ab. Mit dem höchsten Wert von 2,08 Wörtern pro Sekunde (W/S) ist bei einem Probanden eine normale Sprechgeschwindigkeit gegeben, der langsamste Sprecher liegt mit 0,88 W/S immer noch über dem Mittelwert der anderen beiden Gruppen. Zugleich ist hier jedoch die Spannbreite am höchsten, was auch durch die sehr kleine ProbandInnenzahl begründbar ist. Zwischen dem Weiterbildungskolleg und dem Gymnasium lässt sich aus dem Mittelwert zunächst kein nennenswerter Unterschied ablesen – die LernerInnen aus dem Gymnasium scheinen hier im Mittel geringfügig schneller zu sein. Bezieht man jedoch die Standardabweichung und den Median mit in die Betrachtung ein, so kann festgestellt werden, dass sich die Gruppe aus dem Weiterbildungskolleg insgesamt homogener in der Vorlesegeschwindigkeit verhält und sich – auf die Gruppe verteilt – eine gleichmäßigere Sprechgeschwindigkeit ermitteln lässt, während für das Gymnasium der höhere Mittelwert maßgeblich auf einen ‚Ausreißer' mit einer Zeit von 1,43 W/S zurückzuführen und der Rest der Gruppe unter dem Wert des Weiterbildungskollegs zu verorten ist.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Dieser Eindruck (Universität vor Weiterbildungskolleg und Gymnasium, die etwa gleich auf sind, bei leicht besserem Abschneiden des Weiterbildungskollegs) bestätigt sich noch stärker unter Berücksichtigung weiterer Kriterien. In die Auswertung der Aussprache von <-ого> floss der Wechsel von <g> zu [v] ein, Besonderheiten der Betonung wurden hier nicht berücksichtigt. Diese wurden in drei unterschiedlichen Schritten analysiert: Von einem grundsätzlichen Verständnis des russischen Betonungssystems wurde dann ausgegangen, wenn aus der Aussprache klar wurde, dass eine Silbe die Betonung trägt (und daher der Vokal in der Silbe betont ausgesprochen wird), während die anderen unbetont sind und die dort enthaltenen Vokale in der Folge reduziert werden. Dies setzt nicht voraus, dass die Betonung auf der korrekten Silbe erfolgt; so werden Fälle wie [pʲɪrvo̲və] ebenso gezählt wie das korrekte [pʲe̲rvəvə] (der betonte Vokal ist unterstrichen). Im zweiten Schritt wurde die Anzahl aller korrekt betonten (und reduzierten) Wörter ausgezählt und im dritten Schritt die korrekte Betonung von fünf im Russischen frequent vorkommenden (und dadurch auch im Fremdsprachenunterricht vermuteten häufigen) Wörtern betrachtet. Die Ergebnisse werden in Abb. 1 dargestellt (Angaben jeweils in %):

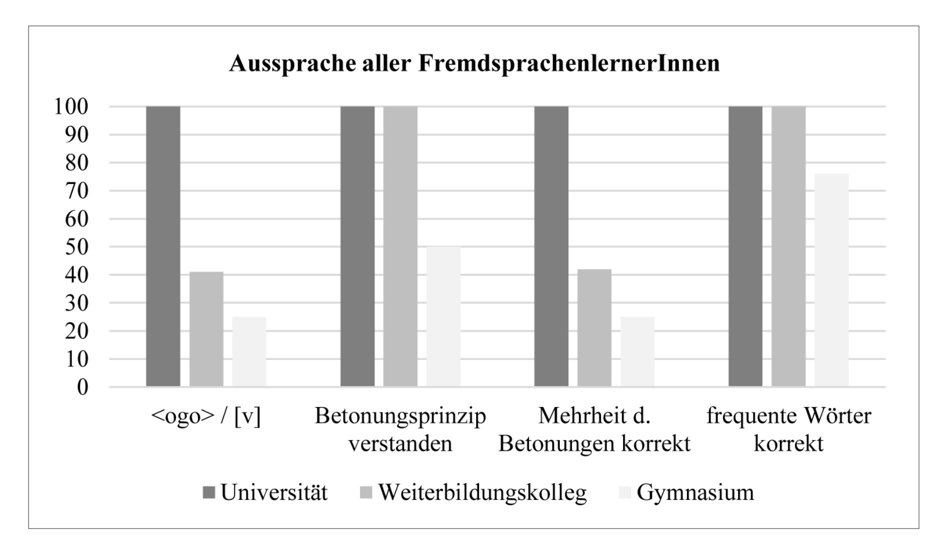


Abbildung 1: Auswertung der Aussprache aller FremdsprachenlernerInnen, Häufigkeiten in %

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Abb. 1 zeigt, dass die universitäre Gruppe in allen Bereichen die deutlich höchste Performanz bei allen ProbandInnen zeigt. Das Weiterbildungskolleg positioniert sich in der Mitte, wobei auch hier wiederum ein recht homogenes Ausspracheverhalten auffällt: Alle ProbandInnen haben das grundsätzliche Prinzip verstanden und können dieses auch im Fall von häufigen Wörtern anwenden. Die korrekte Betonung von anderen Wörtern verteilt sich auf unterschiedliche ProbandInnen, während bei der Frage von <ogo> zu [v] einzelne dieses Prinzip korrekt angewendet haben, während es andere nie berücksichtigen. In der gymnasialen Gruppe hingegen fallen alle Ergebnisse am schlechtesten aus. Zusätzlich ist die korrekte Aussprache in allen Bereichen vorrangig einer Probandin zuzuordnen (jener mit der schnellsten Vorlesegeschwindigkeit). Damit zeigen sich doch recht deutliche Unterschiede zwischen den drei Lernorten.[8]

Versucht man nun, diese aufgefundenen Unterschiede zu begründen, so lassen sich einige Ansätze finden, die wohl in der Summe ein Gesamtbild zeichnen können. Für die Universität ist vorrangig eben jener universitäre Hintergrund relevant, aus dem sowohl ein höheres Alter hervorgeht als auch eine andere Motivation und ein anderes Interesse, die Sprache zu lernen (freigewähltes Studienfach mit wahrscheinlich einhergehendem Sprachinteresse und Lernneigung, in allen Fällen weisen die ProbandInnen Kenntnisse in mehr als einer weiteren Fremdsprache auf). Somit unterscheidet sich diese Gruppe von den anderen beiden in sehr relevanten Punkten. Dies erklärt jedoch nicht die abweichenden Performanzen aus Gymnasium und Weiterbildungskolleg, die zwar im Alter einen geringfügigen Unterschied aufweisen, ansonsten aber sehr gut vergleichbare Hintergründe bieten (v. a. FremdsprachenlernerInnen der zweiten Fremdsprache an einer Schule mit grundsätzlich freier Entscheidung für Russisch). Als maßgeblicher Unterschied fallen zwei Faktoren auf: Zum einen der Unterschied in der Kontaktzeit mit dem Russischen; während die SchülerInnen aus dem Weiterbildungskolleg seit der ersten Klasse Russischunterricht haben und damit schon seit mehreren Jahren regelmäßig mit dem Russischen in Kontakt stehen, trifft dies für die Lernergruppe aus dem Gymnasium erst seit zwei bis drei Jahren zu.

8 Unter Rückgriff auf die Ergebnisse von Bobb (2016, s. o.) lässt sich damit festhalten, dass die Gruppen aus dem Gymnasium in den Bereichen Grammatik und Wortbildung besser abschneiden als jene aus dem Weiterbildungskolleg, letztere sich hingegen im phonetischen Bereich stärker präsentieren.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Zum anderen lässt sich die unterschiedliche didaktische Ausgestaltung des Unterrichts anführen; im Weiterbildungskolleg lag lange Zeit der Schwerpunkt auf rhythmischen Elementen und eigenem Sprechen (z. B. auch durch Wiederholen und Einüben von Liedern, Gedichten etc.), was sich zwangsläufig auf die Phonetik auswirkt, während aus den Interviews mit Lehrkräften aus dem Gymnasium deutlich wird, dass, speziell in den Teilen des Unterrichts, in denen es um das laute Vorlesen von Texten geht, die Lehrkräfte auf die HerkunftssprecherInnen im Sinne eines guten Vorbildes für alle zurückgreifen. Dies mag zwar für die HerkunftssprecherInnen von Vorteil sein (auch im Sinne einer Kompetenzbestätigung für diese), führt aber nicht dazu, dass die FremdsprachenlernerInnen ihre Lesekompetenz und Aussprache trainieren können – reines Zuhören genügt hier ganz offensichtlich nicht.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegenden Ausführungen sollen einen Einblick in das Studienprojekt zum Stand des RAF im Ruhrgebiet ermöglichen. Dabei war es das Ziel, zunächst einen Überblick über die Datensammlung, die befragten Personen, Lernorte und didaktischen Konzepte zu präsentieren. Mit der Darstellung einiger zentraler soziolinguistischer Hintergründe der ProbandInnen (hinsichtlich Sprachbiographie, Lernmotivation etc.) konnte ein zwar kleiner, aber konkreter Ausschnitt aus der Lage des Russischunterrichts in Deutschland im Allgemeinen (so auch hinsichtlich der zahlenmäßigen Verteilung von HerkunftssprecherInnen und FremdsprachenlernerInnen und den Möglichkeiten, an unterschiedlichen Einrichtungen Russisch zu erwerben) beschrieben werden. Als eindrückliches Ergebnis sei hier auf die Angabe des Motivationsgrades und der Gründe, Russisch zu lernen und die Unterschiede zwischen HerkunftssprecherInnen und FremdsprachenlernerInnen hingewiesen: Letztere sind grundsätzlich motivierter und haben sehr gut überlegte Gründe, Russisch zu lernen, während dies für die HerkunftssprecherInnen in nicht so ausgeprägtem Maße zutrifft. Dies geht einher mit einem geringeren Spaß am Russischunterricht. Dieses Ergebnis lässt großen Raum für zukünftige Überlegungen zur Ausgestaltung des Russischunterrichts hinsichtlich einer ande-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

ren Einbindung und Förderung von HerkunftssprecherInnen auch in den Einrichtungen, in denen die TeilnehmerInnenzahlen für rein herkunftssprachliche Gruppen nicht ausreichen. Dass nämlich nicht zuletzt die Motivation und der Spaß am Lernen der Strukturen der Sprache ausschlaggebend sind für den Erwerb von Sprachkenntnissen, ist ein weiteres Ergebnis dieses Projekts (s. Kandt 2016). Der konstruktive Umgang mit sprachlicher Heterogenität ist damit nach wie vor eine der zentralen Aufgaben des Russischunterrichts als Fremdsprache.

Mit der exemplarischen Darstellung von ersten Ergebnissen sollte die Breite des gesammelten Materials und die Reichweite der daraus resultierenden Fragestellungen präsentiert werden. Dafür wurden bewusst sehr unterschiedliche Blickwinkel eingenommen, um möglichst viele InteraktantInnen des Russischunterrichts zu berücksichtigen: Sei es die immer wieder diskutierte Frage nach den Möglichkeiten und Hinlänglichkeiten der Leistungsbeurteilung und die gute Übereinstimmung der unterschiedlichen Methoden, die Beleuchtung der Rolle der Lernermotivation als wichtigen lernerseitigen Faktor, die Beschreibung des aktuellen Standes eines Ausschnitts aus dem Lernerlexikon mithilfe von Wortassoziationen (systemlinguistische Perspektive) oder der Einblick in die Auswirkung unterschiedlicher didaktischer Konzepte bzw. institutioneller Rahmenbedingungen auf die Performanz in einem konkreten Bereich (Vorleseperformanz). Zwar sind die hier dargestellten Ergebnisse bislang an jeweils geringen ProbandInnenzahlen gewonnen, dennoch haben sie eine Aussagekraft in dem Sinne, dass es sich lohnt, diesen (und weiteren) Fragestellungen auch auf Basis der vorgestellten Methoden vertieft nachzugehen, diese in weiteren Studien auszubauen und so zu umfassenderen Ergebnissen der unterschiedlichen Faktoren zu gelangen, die den Russischunterricht ausmachen und somit zum Lernerfolg in den dort häufig aufzufindenden heterogenen Gruppen beizusteuern.

Literaturverzeichnis

Anstatt, T. (2008). Wer ‚dunkel‘ hört, muss nicht ‚hell‘ sagen: Wortassoziationen in slavischen und germanischen Sprachen. In P. Kosta & D. Weiss (Hrsg.), *Slavistische Linguistik 2006/2007. Referate des XXXII. und XXXIII. Konstanzer Slavistischen Arbeitstreffens* (11–34). München: Sagner.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Bergmann, A. (Hrsg.) (2014). *Fachdidaktik Russisch: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Bobb, A. (2016). *Sprachstand von Russischlernern in Fremd- und Selbsteinschätzung: Empirische Untersuchung*. Unveröffentlichte Hauptseminarhausarbeit, Ruhr-Universität Bochum. Bochum.

Brown, R. & Berko, J. (1960). Word Association and the Acquisition of Grammar. *Child Development, 31* (1), 1–14.

Hartenstein, K. (2000). Zur Rolle von explizitem und implizitem Wissen beim instruktionsgeleiteten L2-Grammatikerwerb – eine empirische Untersuchung am Beispiel der Lang- und Kurzformen der russischen Adjektive. In C. Riemer (Hrsg.), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis J. Edmondson* (263–280). Tübingen: Narr.

Henning, G. H. (1973). Remembering Foreign Language Vocabulary: Acoustic and Semantic Parameters. *Language Learning – A Journal of Research in Language Studies, 23* (2), 185–196.

Kandt, C. (2016). *Der Einfluss des kognitiven Faktors der Sprachbewusstheit auf die Motivation*. Unveröffentlichte Hauptseminarhausarbeit, Ruhr-Universität Bochum. Bochum.

Peschel, J., Senger, U. & Willige, J. (2006). *Fremdsprachenkenntnisse – Subjektive Einschätzung und objektiver Test.* (HISBUS-Kurzbericht 12). Hannover: HIS.

Raupach, M. (2002). „Explizit/implizit" in psycholinguistischen Beschreibungen – eine unendliche Geschichte. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven* (101–117). Tübingen: Narr.

Röhr-Sendlmeier, U. M. (Hrsg.) (2012). *Inzidentelles Lernen. Wie wir beiläufig Wissen erwerben*. Berlin: Logos.

Schlotthauer, A. (2016). *Wortassoziationen bei Fremdsprachenlernern des Russischen.* Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Ruhr-Universität Bochum. Bochum.

Stadler, W. (2014). Evaluation im Russischunterricht – Testformate Linguistische Kompetenz: Grammatik und Lexik oder Sprache im Kontext testen. In A. Bergmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch: Eine Einführung* (279–312). Tübingen: Narr.

Targońska, J. (2012). Wortbildungsübungen aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik und der DaF-Lernenden. *Linguistica Silesiana, 33*, 63–79.

Trušina, L. B. (1974). Slovoobrazovanie v sisteme prepodavanija russkogo jazyka inostrancam. *Russkij jazyk za rubežom, 2*, 69–72.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

«Что вы скажете в этой ситуации?» Die soziopragmatische Komponente kommunikativer Kompetenz im Russischunterricht – wie entwickeln, wie bewerten?

Wolfgang Stadler (Innsbruck)

В данной статье поднимается вопрос о статусе социопрагматической компетенции на уроках русского языка как иностранного (РКИ), а также ее развитии и оценке с учетом сложности обучения русскому языку в силу его системной специфики. Оконченное онлайн анкетирование преподавателей РКИ в Германии, Австрии, Южном Тироле и Швейцарии показывает, что прагматическим и социолингвистическим особенностям русского языка в школе не уделяют достаточного внимания. Поэтому, во-первых, для ознакомления будущих преподавателей РКИ с вышеуказанной темой был проведен ряд семинарских занятий в университете г. Инсбрука, одной из целей которых являлось сознательное развитие социопрагматической компетенции. Во-вторых, учащимся второго курса того же университета был предложен тест дополнения речевого акта в соответствии с заданной ситуацией (*discourse completion test*). Результаты продемонстрировали, что при уровне владения языком B1 немецкоязычные студенты передают информацию менее адекватно и приемлемо, чем билингвы или носители языка. Особенно это заметно по отношению к таким навыкам как «изложение намерения речевого акта», «регистр общения» или «эмоциальность высказывания». Таким образом, автор приходит к выводу, что коммуникативный и деятельностный подход не может и не должен исключать социопрагматическую компетенцию на уроках русского языка.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

1. Soziopragmatik: Begriffsbestimmung

Soziopragmatische Kompetenz umfasst dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) zufolge neben dem Erwerb von deklarativem (soziokulturellem) und prozeduralem Wissen (dem nötigen Know-how) auch den Erwerb praktischer und interkultureller Fertigkeiten. Konkret sind unter diesen Fertigkeiten soziale, alltägliche, berufliche sowie interkulturelle Fähigkeiten zu verstehen, die es den Lernenden ermöglichen, verbale Handlungen auszuführen. Dabei müssen sie lernen, gewissen sprachlichen, paralinguistischen und nonverbalen kulturspezifischen Regeln und Konventionen zu folgen, also situativ-sprachliche Angemessenheit über die Kulturen hinweg zu berücksichtigen, und verstehen, was effiziente Kommunikation ihnen abverlangt und in einer bestimmten Domäne bedeutet (vgl. GeR 2001: 24–25, 105–106).

Genaugenommen sprechen die Autoren des GeR nicht von einer „soziopragmatischen“, sondern von einer „soziolinguistischen“ und einer „pragmatischen“ Kompetenz. Unter ersterer verstehen sie „die soziale Dimension des Sprachgebrauchs“ (ebd.: 118); unter letzterer das Wissen um diskursive und funktionale Kompetenz sowie die Existenz von „trans-/interaktionalen Schemata“ (ebd.: 126). Wie eng die soziolinguistische und pragmatische Kompetenz miteinander verbunden sind, zeigt sich v. a. im Bereich der vom GeR definierten funktionalen Kompetenz, konkret im Bereich der Paarigkeit von initiierenden und respondierenden Gesprächssequenzen bzw. in der Frage, welche „sozialen Routinen“ den Gebrauch von (solchen) Redeschritten in der sprachlichen Interaktion bestimmen.

Leech (1983: 11) unterteilt Pragmatik in eine pragmalinguistische und eine soziopragmatische Komponente, wobei er erstere in Bezug zur Grammatik, letztere in Bezug zu den Sozialwissenschaften setzt und diese als „the sociological interface of pragmatics“ (ebd.: 10) bezeichnet. Nach Leech hat Pragmalinguistik mit der (Auswahl der linguistischen) Form, den Strategien und den Funktionen sprachlichen Handelns zu tun, während sich Soziopragmatik mit der Performanz und der Interpretation von kommunikativen Handlungen aus der Sicht eines angemessenen sozialen Verhaltens der teilnehmenden KommunikationspartnerInnen beschäftigt. Die enge Beziehung zwischen Pragmatik und Soziolinguistik

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

wird ebenfalls deutlich, wenn wir uns die Definition pragmatischen Wissens nach Bachman & Palmer (2010: 46–47) vor Augen führen: Neben der funktionalen (illokutiven) Komponente verstehen die Autoren Soziolinguistik als jenen Teil der Pragmatik, der SprecherInnen dabei unterstützt, eigene Äußerungen zu initiieren, zu interpretieren und auf Äußerungen anderer angemessen zu reagieren. Auch Mirzaei, Roohani & Esmaeili (2012: 82) beziehen sich auf das sprachliche Kompetenzmodell von Bachman & Palmer (2010) und verweisen auf Kasper & Roever (2005), wenn sie sagen: „[S]ociopragmatics encompasses the knowledge of the relationships between communicative action and power, social distance, imposition, and the social conditions and consequences of what you do, when, and to whom."

Wenn ich im Folgenden den Begriff „Soziopragmatik" verwende, so verstehe ich darunter aufgrund der engen Relation zwischen Pragma- und Soziolinguistik immer beide Komponenten – sowohl die pragmalinguistische als auch die soziolinguistische. Lernende verfügen über soziopragmatische Kompetenz aus ihrer L1 (vgl. z. B. Marasco, O'Rourke et al. 2004[1]); es gilt, beim Erwerb der Fremdsprache, im vorliegenden Fall des Russischen, ihr Bewusstsein für die vorhandene Kompetenz zu wecken, sie in der Fremdsprache weiterzuentwickeln und v. a. in Hinblick darauf zu schärfen, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Strategien sie aus der Erstsprache (L1) auf die L2 (L3, L4 ...) übertragen können (vgl. Kasper & Rose 2001: 4). Es macht vermutlich wenig Sinn, im Russischunterricht zwischen Pragmatik und Soziolinguistik zu trennen, gilt Russisch doch unter vielen Lernenden – und selbstverständlich auch unter den Lehrenden – als schwierige Sprache, die bei ihrer Vermittlung und Aneignung allein im Bereich der Schrift, der Phonetik, Morphologie, Syntax und Lexik genug Herausforderungen an Lehrkraft und SchülerInnen stellt (vgl. Madyarov 2013: 2058). Bleibt da Zeit, auf soziopragmatische Besonderheiten einzugehen, diese zu vermitteln und auch zu überprüfen?

1 Marasco, O'Rourke et al. (2004: 3–4) nennen neben *communicative intentions* und *engagement* noch zwei weitere *skills*, nämlich *nonverbal rules* und *verbal rules of conversation*, als die im Rahmen der L1-Pragmatik zu beurteilenden sprachlichen Fertigkeiten bei Kindern im Vorschulalter. Werden diese Fertigkeiten nicht oder nur teilweise in der L1 erworben, zeigen sich auch in anderen Sprachen pragmatische Schwächen oder Fehlleistungen.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

In einer Online-Fragebogenerhebung zur Leistungsbeurteilungskompetenz von RussischlehrerInnen in Deutschland, Österreich, Südtirol und der Schweiz (Drackert & Stadler 2017) geben 63% der befragten Lehrkräfte an, dass sie – auf einer Skala von 1 („nie") bis 4 („oft") – soziopragmatische Kompetenz entweder „selten" oder „nie" im Schulhalbjahr überprüfen, während z. B. Vokabeln nur von 9% der LehrerInnen „selten" oder „nie" abgefragt werden. Russische Grammatik hingegen wird von 95% der Lehrkräfte „manchmal bzw. oft" im Halbjahr bewertet, lediglich knapp 5% beurteilen Grammatikkenntnisse „selten oder nie".[2]

2. Ein kurzer Forschungsüberblick

Es gibt nur wenige Arbeiten zur Entwicklung soziopragmatischer Kompetenz und ihrer Bewertung im Russischunterricht, die einen methodisch-didaktischen Hintergrund haben. So legen z. B. Kolotova & Kofanova (2012) und Stadler (2015a, 2015b) Untersuchungen zur Entwicklung pragmatischer Kompetenz bzw. zum Testen soziopragmatischer Kompetenz im Russischunterricht vor.[3] Kolotova & Kofanova (2012: 3) sehen die kommunikative und pragmatische Kompetenz untrennbar miteinander verbunden. Vernachlässigt man die pragmatische Komponente im Russischunterricht, so führe dies ihrer Meinung nach dazu, dass die Lernenden die sprachlichen Strukturen weder aufgabenspezifisch noch situationsadäquat einsetzen können. Die korrekte Auswahl sprachlicher Mittel, um in der Kommunikation so effizient wie möglich bestehen zu können, müsse bereits im Anfangsunterricht geübt werden und damit Ziel eines jeden Fremdsprachenunterrichts sein. Am Beispiel von zwei Dialogen illustrieren die

2 Die Antworten sagen allerdings nicht aus, warum auf das Überprüfen von soziopragmatischer Kompetenz verzichtet wird (z. B. aus zeitlichen Gründen, aus mangelndem Bewusstsein oder der vermeintlich geringen Relevanz für den Unterricht).

3 Zu anderen Arbeiten, wie soziopragmatische Besonderheiten im Russischunterricht und zum Zweck der Bewertung eingesetzt werden können, s. z. B. Stadler 2015b. Ein Beitrag von Milejko & Stacenko (2015) mit dem Titel *Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii na zanjatijach po russkomu jazyku kak inostrannomu* widmet sich eher der Überprüfung landeskundlicher Kenntnisse als der Bewertung soziopragmatischen Wissens.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Autorinnen, wie SprecherInnenintention, AdressatInnenreaktion und die Wahl der sprachlichen Mittel, eine Bitte zu formulieren, in einem Alltagsgespräch mit einem/einer FreundIn bzw. einem/einer Fremden umgesetzt werden können, um Lernende für (sozio-)pragmatische Besonderheiten zu sensibilisieren (Kolotova & Kofanova 2012: 4–5). Die Aufgaben zu den Dialogen sind sprechaktbezogen; die Lernenden sollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den verschiedenen sprachlichen Realisierungen direktiver Äußerungen aufzeigen und auf einer Likert-Skala von 1–5 die von ihnen verstandene Einstellung zur Beziehung der GesprächspartnerInnen untereinander, das Ausmaß der Bitte und den Grad der Höflichkeit markieren.

Stadler (2015a, 2015b) diskutiert die Frage unterschiedlicher Formen von Authentizität, die sich im Russischunterricht hinsichtlich Materialien, Aufgaben und Situation/Interaktion stellen. Die Sensibilisierung für soziopragmatische Besonderheiten erfolgt in seinen Beiträgen zunächst über den Zugang der Textauthentizität, die durch Interjektionen und Graduierungs- bzw. Abtönungspartikel erhöht wird, weil dadurch die Beziehungsebene der SprecherInnen besser zum Ausdruck kommt (ebd. 2015a). Während diese lexikalischen Mittel, die einen Einfluss auf die Intonation und Satzmelodie der SprecherInnen haben, von NichtmuttersprachlerInnen (NMS) sehr wohl erkannt und in ähnlichen Situationen auch reproduziert werden können, zeigt sich bei der Überprüfung der Produktion von entsprechenden Sprechakten, dass NMS auf diese sprachlichen Mittel selten zurückgreifen. Die Authentizität des sprachlichen Ausdrucks von NMS weicht deutlich von der *voice authenticity* der MuttersprachlerInnen (MS) ab. Eine von Stadler (2015b) vorgeschlagene Auswahl an Testitems, die auf dem Format eines *Written Discourse Completion Tests* (WDCT) basieren, sind größtenteils lexik- und sprechaktbasiert und begünstigen, wie die Ergebnisse zeigen, MS und HerkunftssprecherInnen (HS) – eine Tatsache, die nicht beabsichtigt war, jedoch klar in der Auswertung der Ergebnisse auch der vorliegenden Untersuchung zutage getreten ist (s. Abschnitt 5.3 und 5.4). Lernende des Russischen haben große Schwierigkeiten bei der Lösung solcher WDCT-Items, wenn lexikalisches, illokutives und soziolinguistisches Wissen gleichermaßen anzuwenden sind: „Očevidno, čto sovmestit' leksičeskij material, illokutivnuju kompetenciju i jazykovuju vežlivost' v odnom testovom zadanii, ne upustiv pri ėtom iz polja

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

zrenija namerenie sobesednika i sochranjaja tvorčeskij podchod k rešeniju zadači, sostavilo trudnost' dlja učaščichsja.“ (Stadler 2015b: 368).

Neben den spezifisch auf das Russische ausgerichteten methodisch-didaktischen Untersuchungen von Kolotova & Kofanova (2012) und Stadler (2015a, 2015b) sei hier noch überblicksartig eine Reihe von Arbeiten vorgestellt, die sich der soziolinguistischen Kompetenz (Krulatz 2014, 2015 – ebenfalls für das Russische), der pragmatischen (Kanik 2013, Xiao 2015) und soziopragmatischen Kompetenz (Blattner & Fiori 2011) in anderen Sprachen widmen. So untersucht Krulatz (2014) im Rahmen eines *Discourse Completion Tests* (DCT) 164 E-Mail-Anfragen von Studierenden an ProfessorInnen und deren Unterschiede in der strategischen Realisierung durch MS und NMS und kommt zu dem Schluss, dass auch sehr fortgeschrittene LernerInnen Defizite im Bereich der soziolinguistischen Kompetenz erkennen lassen. In einer Folgeuntersuchung (Krulatz 2015) wird die Wirkung dieser E-Mail-Anfragen auf russische MS hinsichtlich Verständlichkeit, Angemessenheit und Höflichkeit untersucht. Krulatz (2015) folgert aus ihrer Analyse, dass sowohl hinsichtlich Verständlichkeit, Angemessenheit und Höflichkeit MS signifikant höhere Werte als NMS aufweisen. Die größten Unterschiede in der sprachlichen Realisierung von Anfragen (*requests*) zwischen MS und NMS zeigen sich in den Formen der Anrede, dem Briefende, der Begründung für die Anfrage, der Verwendung negierter Formen und des Konditionals sowie der Groß-/Kleinschreibung des Personalpronomens *Vy* (Sie).

Kanik (2013) stellt in seinem Beitrag das häufig eingesetzte Testformat DCT als geeignetes Untersuchungsinstrument in Frage, da seiner Meinung nach damit eher illokutive als soziolinguistische oder interkulturelle Kompetenz überprüft wird. Er (ebd.: 626–627) beruft sich auf Bachman (1990), der in seinem Sprachkompetenzmodell zwischen illokutiver und soziolinguistischer Kompetenz unterscheidet (vgl. auch Bachman & Palmer 2010) und entwickelt deshalb ein neues Modell, den sog. „umgekehrten DCT“, R-DCT (*Reverse Discourse Completion Test*), mit dessen Hilfe die von ihm untersuchten ProbandInnen (türkische L2-SprecherInnen) in einer konkreten Situation kontextuelles soziolinguistisches Wissen nachweisen sollen. Den KandidatInnen werden Sprechakte als Stimuli vorgegeben und sie müssen Situationen benennen, in denen diese Sprechakte geäußert werden könnten. Dabei müssen sie auf das Setting, den/die SprecherIn

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

und HörerIn sowie auf den Sprechakt selbst eingehen. Überprüft wird, ob bzw. wie in der beschriebenen Situation der soziale Abstand, die Machtdistanz und der Grad der Gewichtigkeit (Imposition) wiedergegeben werden und wie sich ihr Sprachgebrauchswissen im Vergleich mit muttersprachlichen TürkInnen darstellt.

Blattner & Fiori (2011: 24) leiten ihre Untersuchung mit der Feststellung ein, dass soziopragmatische und *multi-literacies*-Kompetenzen sowohl im Klassenzimmer als auch in Lehrwerken meist vernachlässigt würden, obwohl sie wesentliche Bestandteile eines modernen Fremdsprachenunterrichts darstellen sollten. Um dem Konzept der *multiliteracy* in sozialen Netzwerken gerecht zu werden, wird für eine kleine Zahl fortgeschrittener Spanischlernender eine F*acebook*-Gruppe eingerichtet, die die Aufgabe bekommt, *Facebook*-Seiten, die mit ausgewählten Lerninhalten der Gruppe korrespondieren, hinsichtlich Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln und in Bezug auf Besonderheiten kulturspezifischer Wortschatzverwendung zu analysieren und aus ihrer Lernersicht zu kommentieren. Damit soll sichergestellt werden, dass die Studierenden soziopragmatische Sprachbewusstheit für Spanisch als ihre Zweitsprache entwickeln.

Eine sehr komplexe Forschungsfrage stellt sich abschließend Xiao (2015), wenn er versucht, die Korrelation zwischen sprachlicher Kompetenz (*language proficiency*) und pragmatischer Kompetenz aufzuzeigen. Zu diesem Zweck untersucht er in einer Metastudie 28 Forschungsarbeiten der Jahre 1992 bis 2013 aus Online-Datenbanken und kommt zu folgendem Ergebnis: 13 Arbeiten belegen, dass mit steigender Sprachkompetenz auch die pragmatische Kompetenz zunimmt; vier Arbeiten zeigen keine positive Korrelation zwischen sprachlicher und pragmatischer Kompetenz. Der Rest der untersuchten Forschungsarbeiten kommt in Abhängigkeit von den untersuchten pragmatischen Besonderheiten zu divergenten Resultaten. Damit kann Xiao demonstrieren, dass es keine signifikante positive Korrelation zwischen hohem sprachlichen Können von NMS und muttersprachlicher pragmatischer Kompetenz gibt. Die in den Studien angewandten Testverfahren reichen von DCT, *Multiple-Choice*-Tests (MCT), *Cloze*-Tests und Inferenztests bis hin zu Rollenspielen und Interviews. Die untersuchten Sprachen sind – neben Englisch – Deutsch, Spanisch, Katalanisch, Japanisch und Thai. Leider gibt es unter den 28 Forschungsarbeiten keine einzige, die Russisch berücksichtigt.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

3. Soziolinguistisch-pragmatische Sprachbewusstheit entwickeln

Wie der kurze Forschungsüberblick in Abschnitt 2 zeigt, wird dem Erwerb und der Überprüfung von soziopragmatischer Kompetenz in der Fachliteratur durchaus Raum gegeben, auch wenn dafür unterschiedliche Begriffe wie „soziokulturell", „interkulturell", „soziopragmatisch", „pragmatisch" und „soziolinguistisch" verwendet werden und Russisch als Fremdsprache (RAF) selten oder nicht im Mittelpunkt der Arbeiten steht. Während sich VertreterInnen der Fachdidaktik und der angewandten Linguistik einig sind, dass die soziolinguistisch-pragmatische Komponente in einem modernen, handlungsorientierten und kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht keinesfalls fehlen darf, belegt die erwähnte Umfrage unter Russischlehrenden in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol (Drackert & Stadler 2017), dass Soziopragmatik nicht als Hauptziel des Russischunterrichts fungiert – obwohl der Erwerb „soziolinguistischer Kompetenzen" ausdrücklich Teil des österreichischen Lehrplans für Lebende Fremdsprachen (BMBWK 2004, 2006) ist bzw. „soziokulturelles Orientierungswissen" auch im Bildungsplan Neuere Fremdsprachen der gymnasialen Oberstufe (z. B. für Hamburg) [Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung 2009] verankert ist. Nur zwei von 160 Befragten (Drackert & Stadler 2017) nennen „die Vermittlung von soziokulturellem Wissen" explizit als Unterrichtsziel; Begriffe wie „Kultur" und „interkulturell" werden unter den Unterrichtszielen 50 Mal genannt; „Landeskunde" 18 Mal.[4]

Auch Krulatz (2015) und Xiao (2015) bestätigen, dass sogar sehr fortgeschrittene LernerInnen in einer Fremdsprache oft Schwierigkeiten haben, sich in einer konkreten Kommunikationssituation angemessen auszudrücken, weil sie die entsprechenden sprachlichen Mittel nicht zur Verfügung haben bzw. die notwendigen Interaktionsmuster (Schemata) nicht kennen. Obwohl Auslandsaufenthalte für Studierende dazu beitragen, im universitären Russischunterricht soziopragmatische

4 Nur eine zusätzliche Befragung könnte zeigen, ob bzw. wann unter „Kultur" bzw. „Kulturkunde" von den Lehrenden „Landeskunde" im engen Sinne von „peredača stranovedčeskoj informacii" (nach Milejko & Stacenko 2015: 108) verstanden wird.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

matisches Bewusstsein und auch eine gewisse Kompetenz darin zu entwickeln, zeigt sich gerade im schulischen Russischunterricht, dass das zielsprachliche Umfeld oft fehlt oder dass sich nur erschwert auf adäquaten zielsprachlichen Input zugreifen lässt (vgl. Kasper & Rose 2001: 4). So werden in der Regel oft eher komplexe sprachliche Strukturen gemeistert als soziopragmatische Kompetenz erworben (vgl. Krulatz 2015: 117).

Der Überblick hat des Weiteren offengelegt, dass in der Fachliteratur pragmalinguistische Kompetenz häufig anhand isolierter Sprechakte (Bitten, Entschuldigungen, Einladungen aussprechen etc.) untersucht wird. Viel seltener werden Routineformeln (kommunikative Phraseme), die diskursive Abfolge von Sprechakten oder die Grenze zwischen propositionalem Gehalt und Implikatur erforscht. Soziolinguistische Kompetenz wird meist mit sprachlicher Höflichkeit gleichgesetzt und der Einsatz unterschiedlicher sprachlicher Register oder sprachlicher Varietäten stellt eher den Ausnahmefall in Analysen zum gesteuerten Spracherwerb dar.

Ich werde mich im nächsten Abschnitt der Frage zuwenden, welche soziolinguistisch-pragmatischen Bereiche den Lernenden im Russischunterricht als Konstrukt nähergebracht werden sollen und beziehe mich dabei primär auf den GeR (2001).

4. Das soziolinguistisch-pragmatische Konstrukt

Der GeR spricht von pragmatischer Kompetenz und unterteilt diese in Diskurskompetenz, funktionale Kompetenz und Schemakompetenz; die soziolinguistische Kompetenz umfasst neben Varietäten und unterschiedlichen Sprachregistern auch die sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen, Höflichkeitskonventionen und situationstypische Redewendungen (GeR 2001: 119–120, 123, 125–126). Während für die soziolinguistische Kompetenz nur eine Skala („Soziolinguistische Angemessenheit"; ebd.: 121–122) zur Verfügung steht, werden für die pragmatische diskursive Kompetenz vier Skalen angeboten: „Flexibilität", „Sprecherwechsel", „Themenentwicklung", „Kohärenz und Kohäsion" (ebd.: 124–125). Zwei weitere Skalen sollen die funktionale Kompetenz abdecken: „Flüssigkeit" und „Genauigkeit" (ebd.: 129). Unter Schemakompetenz wird

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

die Kenntnis sozialer Interaktionsmuster verstanden – ausgehend vom Erwerb simpler paariger Gesprächssequenzen bis hin zu komplexen Skripts, die einzelne Handlungsabfolgen festlegen.

Sowohl bei der Vermittlung als auch bei der Überprüfung soziopragmatischer Kompetenz ist es ratsam, wenn Lehrende den Empfehlungen im Referenzrahmen folgen. Vereinfacht gesagt, bedeutet dies Folgendes: Was ...

- ... kann aus der Erstsprache und anderen Sprachen als bekannt vorausgesetzt werden?
- ... muss von der Lehrkraft ausgewählt und gelehrt werden?
- ... müssen die SchülerInnen selbst erkennen, einschätzen und verstehen?
- ... müssen sie (re)produzieren, beherrschen bzw. selbstständig anwenden können?[5]

Der Inhalt des Konstrukts ist in der folgenden Tab. 1 zusammengefasst und verteilt sich auf alle sechs Kompetenzniveaustufen:

Tabelle 1: Soziolinguistisch-pragmatisches Konstrukt nach GeR

C1	Idiomatische Redewendungen
B2–C2	Kohärenz und Kohäsion
B2–C1	Differenziertes Register
B1–C2	Genauigkeit
B1–C1	Flexibilität
B1	Sitten, Gebräuche und Werte
A2–C1	Kennzeichnung sozialer Beziehungen
A1–B2	Situationstypische Redewendungen
A1–B1	Höflichkeit vs. Grobheit
	Neutrales Register
	Lineares Verbinden und Verknüpfen von Äußerungen

5 Genauer nachzulesen sind die methodisch-didaktischen Überlegungen zum Inhalt des Konstrukts in GeR (2001: 122, 130).

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Wie sich die Progression soziolinguistisch-pragmatischer Inhalte über mehre Stufen hinweg entwickelt, soll im Folgenden anhand der Deskriptoren zu „Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen“ erläutert werden: Während sich auf A1 soziolinguistische Angemessenheit darin zeigt, dass ein elementarer sozialer Kontakt z. B. durch einfachste alltägliche Begrüßungsformeln hergestellt werden kann, so können auf A2.1 soziale Kontakte durch Routineformeln oder auch expressive Sprechakte in der Konversation bewerkstelligt werden. Auf B2 können Beziehungen zu MS aufrechterhalten werden, ohne diese unfreiwillig zu belustigen, zu irritieren oder zu veranlassen, sich anders zu verhalten. Auf C1 muss z. B. bei der Fertigkeit des transaktionalen Hörens eine implizit vermittelte Beziehung zwischen GesprächspartnerInnen erkannt bzw. im mündlichen Gespräch Sprache für soziale Zwecke wirksam und flexibel eingesetzt werden.

Es steht außer Zweifel, dass soziolinguistische und pragmatische Fertigkeiten nicht nur im Arbeits-, sondern auch im Alltagsleben eine gewichtige Rolle spielen.[6] Umso erstaunlicher sind unter diesem Aspekt die Ergebnisse der DESI-Studie[7] im Bereich „Sprachbewusstheit Soziopragmatik“ zu betrachten (vgl. Klieme 2008), welche an SchülerInnen der neunten Jahrgangsstufe aller deutschen Schultypen im Jahr 2003/04 in den Sprachen Englisch und Deutsch durchgeführt wurden. „[K]napp 30% der Schülerleistungen [verteilen sich] zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe auf das Kompetenzniveau A; fast der gleiche Prozentsatz [...] liegt unter diesem Niveau. [...] etwas über 40% der Schülerleistungen [sind] Niveau B [zuzurechnen], weitere zwei bis drei Prozent liegen auf Niveau C.“ (Nold & Rossa 2008: 160). Das Testkonstrukt „Sprachbewusstheit Soziopragmatik“ wird für die Sprache Englisch folgendermaßen beschrieben: „Im Mittelpunkt stehen einerseits sprachlich-soziale Fähigkeiten und andererseits Aspekte der Diskurskompetenz, insb. der Sinnkonstruktion in Texten. So soll erkannt und beurteilt werden, ob sprachliche Äußerungen stilistisch ausreichend bestimmten Situationen angepasst sind. Ferner geht es darum, Höflichkeitsanforderungen zu bewerten. Schließlich kommt es darauf an zu erkennen, welche Intentionen Spre-

6 S. z. B. die Studie von Riddiford & Joe (2010: 195–205), die untersucht, welche Auswirkungen eine Schulung in soziopragmatischen Fertigkeiten für MigrantInnen in Neuseeland bei der Jobsuche hat.

7 Studie zu Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

cher in ausgewählten Bereichen ausdrücken und wie Sprecherintentionen sich in den Zusammenhang fortlaufender sprachlicher Rede einordnen. Sprachbewusstheit als Kompetenz ist hier demnach darauf ausgerichtet, Facetten sprachlichen Handelns im Diskurs zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten." (Nold & Rossa 2008: 157).

Die erwähnten Facetten sprachlichen Handelns sind in drei Kompetenzniveaus eingeteilt: A, B und C (s. o.) – wobei es in allen drei Stufen darum geht, sprachliches Handeln zu **durchschauen** (Hervorhebung W. St.). Differenziert wird zwischen der Vertrautheit des Handlungsablaufs (Kompetenzniveau A), dem Einsetzen von spezifischem fremdsprachlichen Handlungswissen (Kompetenzniveau B) und dem erschließenden Einsetzen von spezifischem fremdsprachlichen Handlungswissen sowie der Bewältigung von Missverständnissen (Kompetenzniveau C). Die in der Studie verwendeten soziopragmatischen Items wurden eigens für diese entwickelt, sie bauen inhaltlich und situativ auf dem relevanten Kontext „Schüleraustausch" auf, mündliche Rede erscheint in den Testaufgaben verschriftlicht. Argumentiert wird dabei mit dem geringeren Zeitdruck für SchülerInnen (ebd.: 158). Das Testformat, das zum Einsatz kommt, ist ausschließlich MCT. Diese Art der bei der DESI-Studie verwendeten *Paper&Pencil*-Tests fanden und finden international auch in der empirischen Forschung Einsatz (vgl. Roever 2014: 129–130), werden aber zunehmend von Computer-Tests und Video-Szenarien abgelöst. Wie aus dem o. a. Konstrukt (Nold & Rossa 2008) ersichtlich ist, soll neben den sprachlich-sozialen Fähigkeiten auch Diskurskompetenz überprüft werden. Zusätzlich zur sprachlichen Angemessenheit steht „Genauigkeit" auf dem Prüfstand, allerdings nicht grammatikalische Richtigkeit im Sinne morphologischer und syntaktischer Korrektheit, sondern Genauigkeit des Ausdrucks im Sinne propositionaler Richtigkeit – d. h.: ein/e TestprobandIn bzw. SchülerIn kann auf

- A2-Niveau „bei einem einfachen, direkten Austausch begrenzter Informationen über vertraute Routineangelegenheiten mitteilen, was er/sie sagen will" (GeR 2001: 129);

- B1-Niveau „das Wesentliche von dem, was er/sie sagen möchte, verständlich ausdrücken bzw. die Hauptaspekte eines Gedankens oder eines Problems ausreichend genau erklären“ (ebd.) und auf
- B2-Niveau „eine detaillierte Information korrekt weitergeben“ (ebd.).

Die DESI-Studie beschränkt sich auf die Niveaustufen A–B. Niveau C, das – wie gesagt – auch nur zwei bis drei Prozent der untersuchten SchülerInnen aufweisen, würde im Rahmen der propositionalen Genauigkeit die Fähigkeit erfordern, den Grad von Bedeutungsnuancen deutlich zu machen. Auf C1-Niveau beträfe das die Sicherheit/Unsicherheit bzw. den Zweifel/die Vermutung in Bezug auf das Gesagte. Auf C2-Niveau müssten noch feinere Bedeutungsschattierungen hervorgehoben oder Missverständnisse ausgeräumt werden können.

Ich will mich im Folgenden im Bereich der beiden unteren Niveaustufen der selbstständigen Sprachverwendung (B1.1, B1.2) zur Demonstration von möglichen Testitems auf folgende Unterscheidungen konzentrieren: Nähe vs. Distanz, schriftlicher Ausdruck vs. mündlicher Ausdruck, Klassenzimmer- vs. *real life*-Situation. Aus einer Reihe von zwölf Items, die im Rahmen von sprachwissenschaftlichen und/oder fachdidaktischen Lehrveranstaltungen an der Universität Innsbruck entwickelt wurden, um Studierende für das Überprüfen soziopragmatischer Kompetenz in ihrem zukünftigen Beruf zu sensibilisieren, werden in der Folge fünf Items vorgestellt, die die Komplexität einer solchen Überprüfung offenlegen. Dabei kommen – anders als in der DESI-Studie – ausschließlich DC-Items zum Einsatz. Ziel dieser Darstellung ist es aufzuzeigen, wie vielschichtig sich die Erstellung eines Tests zur Überprüfung soziopragmatischer Kompetenz auf B1-Niveau erweist. Im Mittelpunkt der Items steht mündliche und schriftliche Kommunikation unter Familienmitgliedern, FreundInnen, mit PassantInnen und Angestellten eines Restaurants bzw. Tourismusbetriebes mit dem Zweck zu überprüfen, ob der/die Lernende „das Wesentliche von dem, was er/sie sagen möchte, verständlich ausdrücken“ (ebd.) kann.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

5. Die Umsetzung des Vorhabens

Gemeinsam mit Studierenden der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck beschäftigte sich der LV-Leiter in drei verschiedenen Lehrveranstaltungen „Schriftlichkeit und Mündlichkeit" (LV1), „Pragmatik und Soziolinguistik" (LV2) sowie „Kommunikation – Text – Authentizität" (LV3) mit linguistischen Themen und ihrer fachdidaktischen Umsetzung. TeilnehmerInnen waren sowohl Lehramtsstudierende des Unterrichtsfaches Russisch als auch Bachelorstudierende aus dem Fachbereich Slawistik. Der Großteil der Studierenden hat Deutsch als Erstsprache, es gibt aber auch MS, deren L1 Russisch ist, und HS, die zweisprachig sind. Während wir uns in LV1 v. a. Fragen der medialen und konzeptuellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten widmeten bzw. dem Problem, wie man Originaltexte für den Schulgebrauch adaptieren oder verschriftlichte Dialogtexte in Lehrwerken ‚mündlicher' und somit authentischer gestalten kann, war LV2 insb. von einem *awareness raising* für soziopragmatische Kompetenz im Russischunterricht (auf A- und B-Niveau) geprägt. Die Lehr-/Lernziele waren vorrangig auf das Konzept der sprachlichen Nähe und Distanz ausgerichtet. Studierende sollten bei der Arbeit mit verschiedenen Lehrwerken und der Simulation von selbst entwickelten Unterrichtssequenzen ihr Bewusstsein für die Vermittlung eben dieser Kompetenz erweitern. LV3 beschäftigte sich primär mit der Erstellung, dem Vergleich und der Verwendung von didaktischen, adaptierten und authentischen Texten im Unterricht und in der Kompetenzüberprüfung. In LV1 wurden Texte gesammelt bzw. erstellt, die auch im schulischen Unterricht zur Demonstration von Unterschieden zwischen schriftlichem und mündlichem Russisch eingesetzt werden können. Manche dieser Texte wurden auch in LV2 und LV3 wiederverwendet; in LV1 und LV2 wurde eine Auswahl dieser Texte als Basis für die Erstellung der Testitems genützt.

5.1 Die ProbandInnen

Gruppe 1 setzte sich aus 20 Seminar-TeilnehmerInnen zusammen (18 weiblich, 2 männlich), von denen 13 Deutsch, fünf Russisch, eine Serbisch und eine weitere Studierende Deutsch und Russisch als Erstsprache(n) angaben. Abgesehen von

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

den MS und der HS waren alle TeilnehmerInnen schon mind. drei Jahre oder länger in den gesteuerten Russischunterricht an der Universität eingebunden. Vier Studierende waren jünger als 20 Jahre, zehn waren unter 30, drei unter 40, zwei jünger als 50 und eine über 50 Jahre alt. Zwei Studierende sprachen neben Russisch eine weitere Fremdsprache; elf Studierende sprachen zwei, drei Studierende drei und drei Studierende vier Fremdsprachen. Eine einzige Studierende gab an, neben Russisch noch fünf weitere Fremdsprachen zu sprechen.

Gruppe 2 bestand aus 22 Studierenden eines universitären Sprachbeherrschungskurses (12 weiblich, 10 männlich), die im dritten Semester (zweiten Studienjahr) die LV Russisch II (RII) besuchten. Für je eine/n Studierende/n war Russisch die L1 bzw. L2; für drei Studierende stellte Russisch die L3 dar, für neun Studierende war es die L4, für sechs die L5 und für zwei die L6. Je zehn StudentInnen studierten Russisch erst ein bzw. zwei Jahre; ein/e Studierende/r studierte bereits vier Jahre, ein/e weitere/r war länger als vier Jahre in die Sprachausbildung eingebunden. Drei StudentInnen sprachen neben Russisch eine weitere Fremdsprache; neun Studierende zwei, sechs Studierende vier und vier Studierende vier Fremdsprachen. 20 StudentInnen waren jünger als 30 Jahre; eine/r war unter 40, ein/e weitere/r unter 50.

5.2 Erstellung der Testitems

Das Bestreben, das sich aus den Inhalten und Zielen der LV1–3 entwickelte, war, für verschiedene Kommunikationssituationen in didaktischen, semiauthentischen und authentischen Kontexten Testitems zu erstellen und dabei eine Bewusstheit für soziopragmatische Kompetenz unter zukünftigen LehrerInnen (Gruppe 1) sowohl hinsichtlich Testerstellung als auch -auswertung zu entwickeln. Die für das Prozedere ausgewählten fünf Testitems wurden von Studierenden (BA-Studierende Slawistik und Lehramtsstudierende des Unterrichtsfaches Russisch) z. T. aus folgenden Texten entnommen: Item 1 basiert auf einem didaktischen Text (Kolotova & Kofanova 2012); Item 2 findet sich in einem Lehrwerktext (Ėsmantova 2011); Item 3 stammt aus einer Textsammlung verschriftlichter Alltagsgespräche (ŽRUG 1995). Item 4 hingegen wurde aus der Erinnerung einer MS rekonstruiert und Item 5 wurde von den Studierenden als eigenes Beispiel

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

für die Testsituation geschaffen. Die Items erfuhren dem Testzweck entsprechend in Folge mehrmals eine Änderung, sie wurden teilweise mit Markern mündlicher Sprache versehen und so für die zu testende Kommunikationssituation adaptiert.

Item 1
Вы приехали к своему другу в другой город. На третий день вашего пребывания вы возвращаетесь из магазина и обнаруживаете, что вашего друга нет дома, а ключ вы забыли. Вам придётся попросить телефон у общего друга из соседней квартиры, с которым вы хорошо знакомы.

Что Вы скажете в этой ситуации?
Вы: — ____________________

Abbildung 1: Einen Freund um sein Handy bitten

Item 2
Прочитайте первую реплику диалога между матерью и сыном.
Мать: — Ты уже знаешь, что твой брат сегодня сказал, что он женится!

Как Вы отреагируете в этой ситуации?
Вы: — ____________________

Abbildung 2: Auf eine Neuigkeit in der Familie reagieren

Item 3
Прочитайте начало диалога между мужем (А) и женой (Б).
А: — Привет!
Б: — Здравствуй!
А: — Ну как ты?
Б: — Ой/ вообще не могу//

Как муж отреагирует в этой ситуации?
А: — ____________________

Abbildung 3: Auf eine Aussage über das Befinden reagieren

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

Item 4
Прочитайте диалог между матерью (М) и сыном (С).
Что спрашивает мать?
М: — ______________________________
С: — Да вроде нет// А чё нужно-то?
М: — Хлеба/ и корма для собаки.
С: — Ладно/ через час.

Abbildung 4: Den Sohn zum Einkaufen bewegen

Item 5
Вы с подругой в ресторане.
Вы: — Что будем брать?
Она: — Не знаю.
Вы [официанту]: — ______________________

Abbildung 5: Den Kellner um die Speisekarte fragen

Welchem soziopragmatischen Konstrukt nach GeR die einzelnen Items entsprechen, ist aus Tab. 2 ersichtlich: Spalte 2 der Tabelle benennt inhaltliche Elemente aus entsprechenden Skalen des GeR. Diese Zuordnung zu einzelnen Niveaustufen orientiert sich zum einen an der sprachlichen Kommunikationssituation, die durch das Item vorgegeben ist; zum anderen hat das Konstrukt auch die Frage nach dem *expected response* (*format*) zu beantworten. D. h. erwartet wird ein *limited production task*, da die Antwort nur aus wenigen Worten bestehen soll (was sich in der Anleitung des Tasks durch die Angabe einer entsprechenden Wortanzahl zeigen müsste, die von den ProbandInnen nicht überschritten werden darf, um die reliable Vergleichbarkeit der Antworten zu erhöhen).

Qian & Pan (2014: 860) weisen in diesem Zusammenhang auf zwei Funktionen des *expected response* hin: „[…] [R]esponse format is deemed to be one of the variables that not only will help reflect the test construct to a certain extent but also may produce undesirable intervening effects on the test taker's performance

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

and impact the rating process." Sie betonen zudem die Notwendigkeit, den *expected response* bei der Erstellung von Testspezifikationen mitzudenken, was auch mit den Studierenden besprochen wurde, im Rahmen dieses Beitrages aber nicht näher ausgeführt werden kann. Wichtig erscheint jedoch eine Einordnung der Items in das bereits unter Tab. 1 angeführte Konstrukt, sodass sichergestellt ist, dass die Schwierigkeit der Items auch der zu testenden Niveaustufe B1 entspricht und die Erwartungen an die TestkandidatInnen in Bezug auf ihre soziopragmatische Kompetenz von ihnen auch erfüllt werden, selbst wenn die Möglichkeit besteht, dass TestkandidatInnen anders reagieren, als die TesterstellerInnen erwarten: „Testees may not approach the testing situation in the expected manner" (ebd.: 863). Diese Überlegung war u. a. auch ein Grund, warum Studierende von der schriftlichen Umsetzung des Items 2 in Form einer SMS-Kommunikation abgewichen sind. TestkandidatInnen hätten nonverbal reagieren und die Aufgabe lösen können, indem sie bspw. ihrer Sprechintention mit einem der folgenden Emoticons ☺, 😐 oder ☹ Ausdruck verliehen hätten.

Tabelle 2: Soziopragmatisches Konstrukt der Testitems 1–5

		Item 1	**Item 2**	**Item 3**	**Item 4**	**Item 5**
		B1	**B1**	**A2**	**B2**	**A2**
C1	Idiomatische Redewendungen		✓			
B2–C2	Kohärenz und Kohäsion				✓	
B2–C1	Differenziertes sprachliches Register					
B1–C2	Genauigkeit der Äußerung				✓	
B1–C1	Flexibilität				✓	✓
B1	Sitten, Gebräuche und Werte		✓			

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

A2–C1	Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen	✓		✓		
A1–B2	Situationstypische Redewendungen	✓				✓
A1–B1	Sprachliche Höflichkeit vs. sprachliche Grobheit	✓				✓
	Neutrales sprachliches Register					✓
	Lineares Verbinden und Verknüpfen von Äußerungen				✓	

Die später ermittelte Item-Schwierigkeit (zwischen 0,35 für Item 4 und 0,9 für Item 5) entspricht in etwa der hier vorgenommenen Zuordnung zu den einzelnen Kompetenzniveaus (grau markierte Zeile 2 in Tab. 2), die durch eine andere Studierendengruppe als jene der TesterstellerInnen erfolgte. Item 3 und Item 5 wurden einer niedrigeren Kompetenzstufe A2, Item 1 und Item 2 exakt der zu testenden Stufe B1 und Item 4 einer höheren Stufe, nämlich B2, zugeordnet. Der ermittelte Reliabilitätskoeffizient lässt auf eine einigermaßen konsistente Zuordnung durch die Studierenden schließen (α=0,63). Weniger konsistent war die Gruppe hingegen, was ihre Einschätzung der Authentizität der Items im Vergleich mit *real world items* betraf (α=0,47).

5.3 Ergebnisse 1

Da eine Pilotierung der Testitems an einer Tiroler Schule mit Russischunterricht auf B1 nicht möglich war, wurde diese als Erstes im Rahmen des Seminars (SE) „Kommunikation – Text – Authentizität“ (LV3) mit einer Gruppe von Studierenden (Gruppe 1) simuliert, von denen die meisten Lernenden – abgesehen von jenen der HS und MS – ihre Sprachausbildung an der Universität begonnen hatten. Die 20 Studierenden des SE wurden durch Abzählen in fünf Untergruppen eingeteilt; es wurde anschließend darauf geachtet, dass in jeder dieser Untergruppen ein/e MS oder HS war. Innerhalb jeder Untergruppe löste

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

jede/jeder einzelne Studierende die fünf Testitems, danach wurden die Ergebnisse einer anderen Untergruppe zugeteilt, um die „Richtigkeit“ der Antworten auf einer Skala von 0 bis 2 zu bestimmen. Unter „Richtigkeit“ war als Erstes die soziopragmatische Angemessenheit der Äußerung mit 2 (=angemessen), 1 (=wenig angemessen) oder 0 (=überhaupt nicht angemessen) festzustellen. Die sprachliche Korrektheit war dabei zweitrangig: *Slips* bzw. *mistakes* blieben gänzlich unberücksichtigt; *errors* brachten nur dann nicht die volle Punkteanzahl (2), wenn sie die Kommunikation empfindlich störten.[8] Bei der Bewertung durch die Studierendengruppen wurde eine relativ hohe Übereinstimmung erreicht (α=0,75). Interessant, wenn auch wenig verwunderlich im Sinne des Tertiärspracheneffekts, ist die Tatsache, dass die soziopragmatische Angemessenheit bei der Lösung der Testitems umso höher war, je mehr Fremdsprachen der/die Studierende sprach.

Was die Schwierigkeit der Items hinsichtlich ihrer Lösung angeht, so ergab sich für Gruppe 1 ein Mittelwert von 6,7 (von 10 möglichen Punkten). Item 1 und 2 konnten von der Hälfte bzw. mehr als der Hälfte der Gruppe 1 gelöst werden; auch Item 3 und Item 5 mit einer Trennschärfe von 0,37 resp. 0,5 waren für viele Studierende relativ einfach (85% bzw. 90% hatten diese A2-Items gelöst); Item 4 nur 35%. Die Zuordnung dieses Items zu B2, dessen Trennschärfe sehr niedrig ist (0,02), legt nahe, dass es sich nicht in das Konstrukt der anderen Items eingliedert. Es wurde obendrein von den Studierenden als zu schwierig empfunden (50% der Studierenden haben 0 Punkte erreicht), sodass vorgeschlagen wurde, es aus einem späteren Test zu entfernen (s. Tab. 3).

8 Ich bin mir der Tatsache bewusst, dass die Studierenden kein Bewertungstraining absolviert hatten und die Feststellung der Richtigkeit auf einer Skala von 0 (sprachlich nicht angemessen, inkorrekt) bis 2 (sprachlich angemessen, korrekt) bzw. deren Auswertung nur bedingt als reliabel anzusehen ist. Ziel dieser Bewertungsrunde war neben dem Feedback an die TesterstellerInnen v. a. eine Sensibilisierung der Lehramtsstudierenden für ihre zukünftige Rolle als BeurteilerIn im Beruf.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Tabelle 3: Auswertung der Gruppe 1

Items 1–5	**0 Punkte**	**1 Punkt**	**2 Punkte**	**Item-Mittelwert**	**Mittelwert gesamt**	**Ranking nach Schwierigkeit**
Item 1	15,0%	35,0%	50,0%	1,35	**6,7**	Item 4
Item 2	5,0%	30,0%	65,0%	1,60		Item 5
Item 3	—	15,0%	85,0%	1,85		Item 1
Item 4	50,0%	15,0%	35,0%	0,85		Item 2
Item 5	35,0%	25,0%	40,0%	1,05		Item 3

Item 1 war aufgrund der eher ausführlichen und in schwieriger Sprache verfassten Anleitung dem Niveau B1 zugeordnet worden (s. Tab. 2). Dennoch wurden von den TeilnehmerInnen der Gruppe 1 viele sprachlich korrekte und höflich angemessene Reaktionen verfasst, die entweder eine Nullanrede (*Извини*) oder eine Begrüßung (*Привет*/*Здравствуй*) als Anrede enthielten, oder der fehlende Name wurde durch drei Punkte (...) ersetzt, in seltenen Fällen auch ergänzt (*Пётр*/*Дима*). Gelegentlich wurden soziopragmatisch angemessene, aber grammatikalisch falsche Repliken[9] geboten: *Мой друг нет дома, могу я позвонить его*? Neben der Personalform *vy* statt *ty* in der Anrede (*Вы можете помогать мне*?) kam es gelegentlich auch zu einer inkorrekten Wahl des Possessivpronomens: *Извини, ты не можешь дать мне твой (*statt: *свой) телефон*? In anderen Fällen traten stilistische Ungereimtheiten zutage: *Скажи, пожалуйста, у тебя нет номер телефона Николая? Я забыл ключ, а него нет дома. Блин!* oder *Ты не мог бы мне помочь? Андрея нет дома. Можно мне воспользоваться твоим телефоном?* Es gab aber auch sprachlich korrekte und soziopragmatisch angemessene Sprechakte: *Привет! Можно позвонить с твоего телефона? Дай, пожалуйста, мобильник,* […].

Bei Item 2 (zugeordnet zu B1) fiel es den meisten zukünftigen RussischlehrerInnen in Gruppe 1 leicht, eine soziopragmatisch angemessene Antwort zu geben: Das Item war einem Lehrwerk entnommen und nur geringfügig verändert worden. Der direkte Austausch einer Emotion (Freude oder Überraschung) dürfte

9 Hier und im Folgenden werden alle Äußerungen genau so wie in der Testsituation wiedergegeben. Lediglich Unterstreichungen stammen vom Autor und dienen der Hervorhebung.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

von den Studierenden – so wie der Austausch von Information – als vertraute Routineangelegenheit angesehen worden sein und wurde in den meisten Fällen zwar sprachlich einfach, aber durchaus adäquat und angemessen gelöst: *О, как хорошо! Я очень рад*; *Да, уже знаю!*; *Да, что ты! Он женится?* bzw. *Что? Не верю*! Schwierigkeiten bei der Beurteilung zeigten sich – nicht nur bei diesem Item – immer wieder darin, ob Mündlichkeit (z. B. Intonation) in schriftlichen Texten überhaupt bewertet werden kann (*Очень прекрасные новости!*). Dennoch plädierten die Studierenden für eine schriftliche Ausführung der Beantwortung und gestanden ein, dass sie in einer mündlichen Testsituation wohl (noch) mehr Fehler gemacht hätten und dass sie dankbar waren, beim schriftlichen Verfassen der Lösung mehr Zeit zum Nachdenken gehabt zu haben, als dies in einem spontanen mündlichen Gespräch der Fall gewesen wäre (vgl. auch Nold & Rossa 2008: 158).

Item 3 (A2) erweckte aufgrund seiner sprachlichen Einfachheit (äußerst vertraute Begrüßungs- und Routineformeln) den Eindruck, auch eine einfache Antwort generieren zu können. Sprachlich wiesen die meisten der Antworten auch kaum grammatikalische Unstimmigkeiten auf. Jedoch zeigte sich hier v. a. bei den NMS, dass sie auf die Wendung *Ой/вообще не могу//* [dt. in diesem Kontext vielleicht: *Oje/ich bin fix und fertig//* bzw. *Oje/ich kann einfach nicht mehr//*] soziopragmatisch auf der emotionalen Ebene wenig Adäquates erwidern konnten, offenbar, weil sie die Wendung nicht verstanden. Sie waren vielmehr der Meinung, nach dem Grund des Verhaltens fragen zu müssen oder sie vermuteten eine gesundheitliche Unpässlichkeit: *Почему?*; *Почему? Что с тобой?*; *Скажи, как был твой день?*; *Тебе плохо?*; *Ты больна?*

Die zu initiierende Replik in Item 4 – zugeordnet zu Niveaustufe B2 – stellte die meisten Studierenden mit Deutsch als Erstsprache vor große Schwierigkeiten. Bei keinem anderen Item blieben sie mehr Antworten schuldig als bei diesem. Das Problem lag z. T. im mangelnden Verstehen des Wortes *вроде* bzw. der Wendung *Да вроде нет//*. Andere wiederum schätzten die Situation pragmatisch zwar richtig ein, konnten aber ihre Intention sprachlich nicht korrekt realisieren: *Будешь в магазин? Можешь купить чуть-чуть?*; *Ты не можешь идти в магазин, пожалуйста?*; *Ты скоро приедешь домой?*

Item 5 war für die meisten Studierenden ein ‚klares' A2-Item, einige ordneten es sogar der Stufe A1 zu. Probleme, die bei der Lösung auftraten, lagen zum einen

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

darin, dass der Dativ [официанту] des Adressaten nicht richtig gedeutet wurde und viele eine Replik des Kellners, statt an den Kellner, anboten: *Я рекомендую сегодня рыба с рисом и шардоннэ*; *Вам надо помочь?* Zum anderen wurde die Situation zwar richtig verstanden, aber sprachlich etwas unangemessen wiedergegeben, da nicht klar ist, wofür sich die SprecherIn bedankt: *Мы еще подумаем. Спасибо*!

5.4 Ergebnisse 2

Dieselben fünf Items wurden zum Vergleich Gruppe 2, Lernenden an der Universität im dritten Semester, vorgelegt, die annähernd halb so lang wie Gruppe 1 Russisch studierten.

Tabelle 4: Auswertung der Gruppe 2

Items 1–5	**0 Punkte**	**1 Punkt**	**2 Punkte**	**Item-Mittelwert**	**Mittelwert gesamt**	**Ranking nach Schwierigkeit**
Item 1	54,5%	22,7%	22,7%	0,68	**2,59**	Item 4
Item 2	27,3%	54,5%	18,2%	0,91		Item 3 (5)
Item 3	63,6%	36,4%	—	0,36		Item 5 (3)
Item 4	72,7%	27,3%	—	0,27		Item 1
Item 5	63,6%	36,4%	—	0,36		Item 2

In Gruppe 2 (s. Tab. 4) wurden wesentlich niedrigere Mittelwerte (M=2,59; SD=1,29) als in Gruppe 1 (M=6,7; SD=2,6) beobachtet. Dieser Unterschied konnte als signifikant nachgewiesen werden (t(40)= –6,578, p <0,0001*)*. Wählt man für einen faireren Vergleich aus Gruppe 1 jene Studierenden aus, die – so wie die meisten Studierenden in Gruppe 2 – Deutsch als Erstsprache haben, so ergibt sich für diese Untergruppe ein geringerer Mittelwert (M=5,23; SD=1,96). Der Unterschied zu Gruppe 2 ist in diesem Fall nicht signifikant (t(31)= -1,738, p=0,0921*)*.

Hinsichtlich soziopragmatischer Angemessenheit zeigt sich in Gruppe 2, dass Lernende häufig das Geschlecht des/der AdressatIn oder jenes/jener SprecherIn missachten, in dessen/deren Rolle sie schlüpfen sollten *(могу я позвонить моему*

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

подругу; я [сын] *еще не знала)*. Zudem verwechseln sie – v. a. in Item 1 (Bitte an einen Freund) – die *ty-/vy*-Anrede *(извините, меня возможно позвонит с вашим телефоном моему другу)* oder übernehmen in Item 5 – so wie auch einige TeilnehmerInnen aus Gruppe 1 – unverständlicherweise die Rolle des Kellners, anstatt den Kellner anzusprechen: *Что вы хотели бы?* House (1993: 170), die ein Modell für die Analyse von *inappropriate responses* in der MS/NMS-Interaktion vorgelegt hat, spricht in diesem Fall von *operational difficulties*. Sehr oft wird aber das Schema nicht verstanden (*conceptual deficiency*, ebd.), die Interpretation der Kommunikationssituation durch die Studierenden ist eine andere, als es das übliche Skript nahelegt, das eine konventionalisierte und routinierte Handlungsabfolge darstellt. Diese Schwierigkeiten treten z. B. bei Item 3 (*Ладно, другой раз!*), Item 4 (*Ты уже был в магазине?*) und Item 5 (*Скажите, пожалуйста, что ваша любимая блюда здесь?*) auf.

Des Weiteren sind sprachliche Schwierigkeiten (*language-based difficulties*) zu erwähnen, wie falsche Imperative *Дадите нам еще пар минуты, пожалуйста!* (Item 3); falsche Kasusformen *У тебя есть времена?* bzw. falsche Lexik *У нас нет вроде* (Item 4) bzw. *Минутку, пожалуйста. Мы уже не знаем* (Item 5).

In einer abschließenden Analyse der Testitems stellte sich heraus, dass die Arbeitsanleitungen (*rubrics*) teilweise gekürzt, vereinheitlicht und die Sprache einem A2-Niveau angepasst werden müssten, um Verständnisschwierigkeiten auszuräumen, die das Lösen eines Items behindern. Bei Item 1 wurde die Angabe eines Vornamens für jenen Adressaten, der um das Handy gebeten wird, als nützlich für seine Anrede erachtet. Die Fragestellung *Что Вы скажете / Как Вы отреагируете?* wurde zwar für den universitären Sprachunterricht, nicht aber für den Unterricht in der Schule als sinnvoll befunden und es wurde vorgeschlagen, diese auf *Что ты скажешь / Как ты отреагируешь?* zu ändern. Wenig passend hinsichtlich AdressatInnengerechtheit wurde Item 3 erachtet, da dieser Dialog zwischen einem Ehepaar stattfindet. Es wurde vorgeschlagen, die GesprächspartnerInnen in Freund und Freundin zu ändern. Da sowohl Item 2 als auch Item 4 ein Gespräch zwischen Mutter und Sohn simulieren, wurde angedacht, eines der zwei Items auf ein Mutter-Tochter-Gespräch umzustellen. Die Beschreibung der einzelnen Kommunikationssituationen ist in Item 1 sehr ausführlich, in Item 5 äußerst minimalistisch dargestellt. Die Studierenden schlugen auch hier eine

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Vereinheitlichung vor, die Länge der Rubriken und die Präzisierung der einzelnen Situationen betreffend. In Item 5 wurde der Gebrauch der Wendung *Вы с подругой* moniert und empfohlen, die Anleitung in *Парень с девушкой в ресторане* zu ändern, um Alter und Beziehung der GesprächspartnerInnen klar zu machen. Als Kritik wurde noch angeführt, dass drei der fünf Items reaktives Sprechen testen, nur zwei Items würden eine initiative Gesprächsführung überprüfen.

5.5 Interpretation der Ergebnisse

Die gegebenen Antworten zeigen exemplarisch, aber dennoch anschaulich, welche Charakteristika die russische Lernersprache auf unterschiedlichen Stadien aufweist und sie belegen die Schwierigkeiten beider Gruppen – von den MS und HS abgesehen –, die fünf Items aus soziopragmatischer Sicht angemessen lösen zu können.

Gruppe 1 war nicht nur in einem höheren Semester und somit auf einem sprachlich höheren Niveau, sondern aufgrund der Arbeit im Seminar auch anders für soziopragmatische Besonderheiten des Russischen sensibilisiert als Gruppe 2. Dieser Fakt erklärt die besseren Ergebnisse. Das Lernziel für Gruppe 2 (RII) lautet im Curriculum (2015) wie folgt: „Weitgehend selbstständige Sprachverwendung, einfacher Erfahrungs- und Informationsaustausch; Verstehen der Hauptpunkte mittelschwerer, mitunter auch längerer schriftlicher und mündlicher Texte" (Curriculum Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe 1.10.2016[10]). Neben den vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben sowie Lexik und Grammatik wird unter den Kursinhalten auch der „Ausbau der interkulturellen Kompetenz" angeführt. Explizit wird – und das ist zu bedauern – weder die pragmatische noch die soziolinguistische Kompetenz in der Modulbeschreibung erwähnt. Auch wenn diese Kompetenzen nicht das vorrangige Ziel sind, so ist es dennoch verwunderlich, dass Gruppe 2 auf B1-Niveau derart geringe Leistungen im soziopragmatischen Bereich bietet. Item 4 war auch für diese 22 KandidatInnen das schwierigste Item, am leichtesten fielen Gruppe 2 die Items 1 und 2. Item 3 und 5 lagen von der Schwierigkeit dazwischen. Spezifisch fremdsprachliches

10 http://tinyurl.com/y9o69dku [02.12.2017].

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Handlungswissen situationsadäquat, stilistisch angemessen und propositional genau einzusetzen, stellte für die meisten Lernenden eine große Schwierigkeit dar. Das „Wesentliche von dem, was man sagen möchte, verständlich auszudrücken" (GeR 2001: 129) wird von Gruppe 1 (ohne MS und HS) nur zur Hälfte (M=5,23), von Gruppe 2 nur zu einem Viertel (M=2,59) erreicht.

6. Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen deutlich, dass auch im universitären Sprachunterricht soziopragmatische Kompetenz nur marginal entwickelt wird und keinesfalls an jene der MS und HS heranreicht. Dass in der Schule an diesen Kompetenzen noch weniger gearbeitet wird, scheint durch die Angaben im Fragebogen (s. Abschnitt 1) bestätigt: Nur 6,2% der befragten Russischlehrkräfte geben an, während eines Schulhalbjahres soziopragmatische Kompetenz „oft" zu bewerten (vgl. Drackert & Stadler 2017). Die Studierenden schienen zwar die konstruierten Kommunikationssituationen größtenteils zu verstehen, sie waren aber nur in wenigen Fällen in der Lage, relevante und verständliche Antworten (*relevant and comprehensible responses*, vgl. House 1993: 163) zu geben. Die Arbeit mit Interjektionen und Partikeln sowie mit Routineformeln, die typisch für verschiedene Interaktionsschemata sind, sollte unbedingt in den Unterricht integriert werden, wie die Arbeit mit Studierenden in LV1 gezeigt hat. Ein weiterer Aspekt, an dem zu arbeiten wäre, sind direkte und indirekte Sprechakte bzw. *Gesagtes* vs. *Gemeintes* verstehen. Lernende nehmen vieles, was sie hören oder lesen, ‚zu wörtlich', sie verstehen, was *gesagt*, nicht aber, was *gemeint* war bzw. verstehen nicht, warum etwas *so* gesagt wurde, *wie* es gesagt wurde. Nur so dürfte es zu erklären sein, dass jemand auf die Replik *Ой/ вообще не могу//* (*Oje/ich kann einfach nicht mehr//*) mit *Что ты не можешь?* (*Was kannst du nicht?*) antwortet. Die Unangemessenheit dieser Äußerung „steht nicht im Einklang mit dem Diskurs und wird daher im Augenblick des Sprechens als nicht relevant erachtet", so erklärt House (ebd. 169) – mit Bezug auf Goofman – *inappropriate responses*. Vielleicht sind WDCT auch zu schwierig oder nicht wirklich geeignet, die soziopragmatische Kompetenz von Lernenden zu überprüfen, aber sie sind ein erstes und relativ einfach auszuwer-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

tendes Format, bevor man sich in Untersuchungen anderen Testformaten, wie z. B. *Elicited Imitation*, R-DCT oder Rollenspielen zuwendet.

Leider gibt es noch immer viel zu wenig Untersuchungen mit ausreichendem Datenmaterial für die russische Lernersprache (s. Bergmann in diesem Sammelband), um die Gründe für (*in*)*appropriate responses*, wie sie in diesem Beitrag ebenfalls nur exemplarisch skizziert werden konnten, aufzuzeigen (vgl. House 1993: 161). Es wäre auch zu einfach, wenn dieser Beitrag eine Antwort auf die Frage geben könnte, wie man im (schulischen) Russischunterricht soziopragmatische Kompetenz entwickelt und bewertet. Nur wenn eine ausreichende Anzahl an Daten aus der russischen Lernersprache vorliegt, wird es möglich sein, auf die sprachlichen, konzeptuellen und operationalen Schwierigkeiten, die Lernleistungen hemmen, im Unterricht besser einzugehen. Manchmal übernehmen und imitieren Lernende soziopragmatische Kompetenzen aus ihrer Erstsprache; in vielen, wenn auch nicht in allen Situationen, sind sie damit erfolgreich. Und manchmal ist ihnen die Möglichkeit des Transfers gar nicht bewusst.

Um sicherzustellen, dass wirkungsvolle soziopragmatische Kompetenz auf B1-Niveau erreicht wird, wollen wir uns abschließend noch einmal das Konstrukt (Tab. 2) in Erinnerung rufen und für unsere Zwecke auf den Stufen A1–B1 ergänzen (Tab. 5):

- Sprache und Register sind an einen neutralen Stil gebunden, die syntaktischen Verknüpfungen sind linear, sprachliche Höflichkeit ist an *ty*/*vy*-Formen und einfache Begrüßungsformeln (z. B. *Привет* vs. *Здравствуйте*) gekoppelt und situationstypische Redewendungen sind auf jene Situationen beschränkt, „denen man normalerweise (und auf Reisen) begegnet“ (GeR 2001: 33).
- Sprachliche Kennzeichnung (normaler) sozialer Beziehungen fallen u. a. in den Bereich Familie, FreundInnen, Schul- und ArbeitskollegInnen – betreffen also die private und öffentliche Domäne (ebd.: 118).
- Sitten, Gebräuche und Werte der eigenen Kultur sollen mit jenen der Kultur der Zielsprache verglichen werden; „auf entsprechende Signale“ ist zu achten (ebd.: 122).

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

– Regelbewusstsein und Flexibilität müssen in der Kommunikationssituation gegenübergestellt werden, um den SprachverwenderInnen zu demonstrieren, wie sie lernen können, routinemäßige Situationen zunehmend zu verlassen (ebd.: 131).
– Propositionale Genauigkeit ist selbst auf B1-Niveau noch begrenzt und Gedanken und Inhalte werden nicht immer so formuliert, „dass das Gemeinte klar wird“ (ebd.: 128).

Tabelle 5: Soziopragmatisches Konstrukt (A1–B1)

Niveau	Deskriptoren	Umsetzung
A1–B1	Sprachliche Höflichkeit vs. sprachliche Grobheit	einfache, alltägliche Forme(l)n der Begrüßung, der Anrede und des Befindens etc.; positive – negative Höflichkeit
	Sprachliches Register	neutral
	Verbinden und Verknüpfen von Äußerungen	linear, zusammenhängend
A1–B1	Situationstypische Redewendungen	vertraut, normal
A2	Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen	normale Interaktion, Kontaktgespräche: freundschaftlich, familiär, kooperativ
B1	Sitten, Gebräuche und Werte	Konventionen der eigenen Kultur in Gegenüberstellung zur zielsprachlichen Kultur
B1	Flexibilität	einfache sprachliche Mittel; sprachliche Bewältigung des Alltagslebens
B1	Genauigkeit der Äußerung	begrenzt bis hinreichend; verständliche Kommunikation des Wesentlichen

Ein kommunikativer und handlungsorientierter RAF-Unterricht kann und darf die soziolinguistisch-pragmatischen Komponenten nicht ausklammern – das hat diese Studie eindeutig gezeigt. Nur so kann spezifisch fremdsprachliches Handlungswissen im gesteuerten Spracherwerb wirksam werden. Dennoch wird es für LehrerInnen nicht immer einfach sein zu klären, ob die Defizite, die *inappropriate responses* ausmachen und kennzeichnen, aus der mangelnden lexikalisch-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

grammatikalischen Sprachbeherrschung, dem mangelnden pragmatischen bzw. soziolinguistischen Wissen oder aus beiden Bereichen resultieren. Für ein konstruktives, formatives Feedback, das den Lernprozess positiv beeinflusst, wäre dieses Wissen aber eine essentielle Voraussetzung.

Literaturverzeichnis

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (2010). *Language Assessment in Practice: Developing Language Assessments and Justifying Their Use in the Real World.* Oxford, New York: Oxford University Press.

Blattner, G. & Fiori, M. (2011). Virtual Social Network Communities: An Investigation of Language Learners' Development of Sociopragmatic Awareness and Multiliteracy Skills. *CALICO Journal, 29* (1), 24–43. Verfügbar unter: https://tinyurl.com/ydeerdo6 [02.12.2017].

BMBWK (2004). *Lehrplan AHS-Oberstufe Lebende Fremdsprachen*. Verfügbar unter: http://tinyurl.com/yasf58dx [02.12.2017].

BMBWK (2006). *Lehrplan AHS-Unterstufe Lebende Fremdsprachen*. Verfügbar unter: http://tinyurl.com/yasf58dx [02.12.2017].

Curriculum Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung). Abschnitt 23: Unterrichtsfach Russisch (259–270). Verfügbar unter: https://tinyurl.com/y9o69dku [02.12.2017].

Drackert, A. & Stadler, W. (2017). Leistungsbeurteilungskompetenz von Russischlehrerkräften in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol (DACHS): Zwischen Status Quo und aktuellen Bedürfnissen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 28* (2), 233–258.

Ėsmantova, T. (2011). *Pjat' ėlementov* [uroven' B1]. Sankt-Peterburg: Zlatoust.

GeR=Trim, J., North, B. & Coste, D. (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2009). Bildungplan gymnasiale Oberstufe. Neuere Fremdsprachen. Verfügbar unter: http://tinyurl.com/y7z522ev [02.12.2017].

House, J. (1993). Toward a Model for the Analysis of Inappropriate Responses in Native/Nonnative Interactions. In G. Kasper, Sh. Blum-Kulka (Hrsg.), *Interlanguage Pragmatics* (161–183). New York, Oxford: Oxford University Press.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Kanik, M. (2013). Reverse Discourse Completion Task as an Assessment Test for Intercultural Competence. *Studies in Second Language Learning and Teaching. (SSLLT), 3* (4), 621–644. Verfügbar unter: https://tinyurl.com/ydg56hac [02.12.2017].

Kasper, G. & Roever, C. (2005). Pragmatics in Second Language Learning. In E. Hinkel (Hrsg.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (317–334). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kasper, G. & Rose, K. R. (Hrsg.) (2001). *Pragmatics in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Klieme, E. (Hrsg.) (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie.* Weinheim, Basel: Beltz.

Kolotova, N. I. & Kofanova, E. I. (2012). Formirovanie pragmatičeskoj kompetencii studentov-filologov v processe izučenija russkogo jazyka kak inostrannogo. *Ėlektronnyj naučnyj žurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta, 1* (21). Verfügbar unter: https://tinyurl.com/y7xxfp7p [02.12.2017].

Krulatz, A. (2014). Electronic Requests in Native and Non-Native Russian: Insights into Foreign Language Learners' Sociolinguistic Competence. *Journal of Linguistics and Language Teaching, 5* (1), 87–97.

Krulatz, A. (2015). Judgments of Politeness in Russian: How Non-Native Requests Are Perceived by Native Speakers. *Intercultural Communication Studies XXIV (1)*, 103–122. Verfügbar unter: https://tinyurl.com/y8omwj8u [02.12.2017].

Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics.* London: Longman.

Madyarov, I. (2014). Assessing Russian. In A. J. Kunnan (Hrsg.), *The Companion to Language Assessment* IV:19:138 (1. Aufl.) (2057–2067). John Wiley & Sons.

Marasco, K., O'Rourke, C. et al. (2004). *Pragmatic Language Assessment Guidelines. A Best Practice Document. ECICMC Standards and Guidelines Speech Sub-Committee.* Verfügbar unter: https://tinyurl.com/ydf85rhq [02.12.2017].

Milejko, E. V. & Stacenko, A. S. (2015). Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii na zanjatijach po russkomu jazyku kak inostrannomu (na primere tekstov o Rossii). *Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki, 5* (47), 108–111. Verfügbar unter: https://tinyurl.com/y73onn3s [02.12.2017].

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Mirzaei, A., Roohani, A. & Esmaeili, M. (2012). Exploring Pragmalinguistic and Sociopragmatic Variability in Speech Act Production of L2 Learners and Native Speakers. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS), 4* (3), 79–102. Verfügbar unter: https://tinyurl.com/y8h7zhmm [02.12.2017].

Nold, G. & Rossa, H. (2008). Sprachbewusstheit Englisch. In E. Klieme (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie.* Weinheim, Basel: Beltz.

Qian, D. & Pan, M. (2014). Response Formats. In A. J. Kunnan (Hrsg.), *The Companion to Language Assessment* II:7:52 (1. Aufl.) (860–875). John Wiley & Sons.

Riddiford, N. & Joe, A. (2010). Tracking the Development of Sociopragmatic Skills. *TESOL Quarterly, 44* (1), 195–205.

Roever, C. (2014). Assessing Pragmatics. In A. J. Kunnan (Hrsg.), *The Companion to Language Assessment* I:2:7 (1. Aufl.) (125–139). John Wiley & Sons.

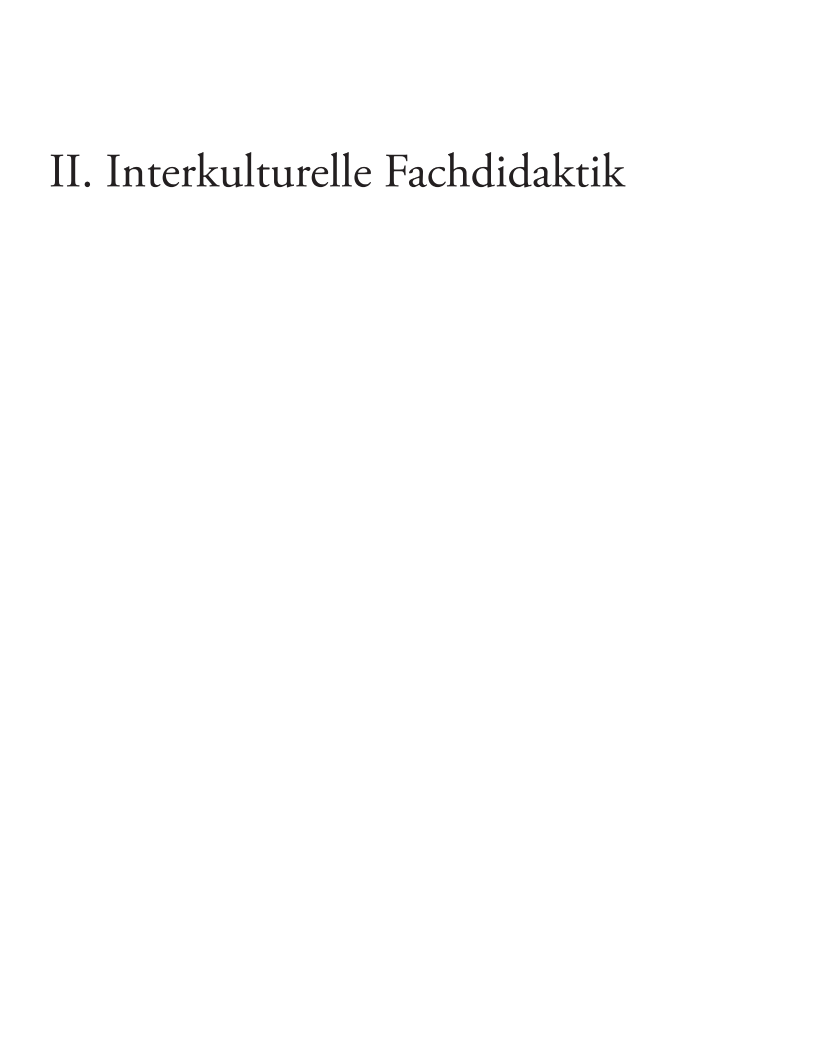
Stadler, W. (2015a). Teaching and Testing Sociopragmatics in the Russian Language Classroom. *Athens Journal of Philology, 2* (3), 149–162. Verfügbar unter: https://tinyurl.com/ycc8pmfy [02.12.2017].

Stadler, W. (2015b). Prepodavanie i testirovanie sociopragmatičeskoj kompetencii RKI. In L.A. Verbickaja, K.A. Roganova, T.I. Popova et al. (Hrsg.), *Russkij jazyk i literatura v prostranstve mirovoj kul'tury. Materialy XIII Kongressa MAPRJaL*. Granada, Ispanija, 13–20 sentjabrja 2015 goda (363–369). Sankt-Peterburg: MAPRJaL.

Xiao, F. (2015). Proficiency Effect on L2 Pragmatic Competence. *Studies in Second Language Learning and Teaching. (SSLLT), 5* (4), 557–581. Verfügbar unter: https://tinyurl.com/y7lltvzg [02.12.2017].

ŽRUG=Borisova, I. N., Vepreva, I. T., Ždanova, O. P. et al. (1995). *Živaja reč' ural'skogo goroda*: *Teksty.* Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)



II. Interkulturelle Fachdidaktik

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Party Like a Russian – Zur kulturdidaktischen Analyse von Musikvideos im universitären Unterricht

Olga Caspers (Salzburg), *Marina Scharlaj* (Dresden)

Авторы статьи анализируют музыкальные видеоклипы и демонстрируют возможности их использования в преподавании культурологии и РКИ. Работа с таким комплексным явлением требует, с одной стороны, особого дидактико-методического подхода, с другой стороны, дает возможность анализа на нескольких уровнях, что обеспечивает отход от текстоцентричности традиционных материалов и способствует развитию необходимых языковых, методических и культурологических компетенций.

Иностранному студенту-русисту важно знание не только классической, но и массовой культуры, транслирующей современные поведенческие коды. В диалоге с неканоническими произведениями поп-культуры студенты знакомятся с повседневной культурой изучаемого языка, находят в ней черты своей собственной, учатся выявлять вариативность внутри одной культуры и заимствования из других культур. Систематизация и структурный подход предлагаемой модели позволяет эффективно сформировать и развить у студентов навыки социо- и межкультурной коммуникации. Исходя из этого, статья отвечает на вопросы: Насколько эффективен метод работы с музыкальными видеороликами и в чем его преимущество в культурологическом и языковом планах? При помощи каких методов и теорий возможен культурологический анализ мультимедийных материалов? Каким образом можно обеспечить трансфер современных теоретических знаний в области культурологии и дидактики и уйти от методологически устаревших страноведения и лингводидактики?

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

1. Einleitung

Am 30. September 2016 brachte Robbie Williams, einer der erfolgreichsten Stars der zeitgenössischen Popkultur, die erste Single-Auskopplung *Party Like A Russian* heraus, die das Erscheinen seines neuen Albums *The Heavy Entertainment Show* ankündigte. Den Musikvideoclip (MVC) zu diesem Song, welcher auf der offiziellen Seite des Briten als Promotion zum Album veröffentlicht wurde[1], haben sich innerhalb nur eines Tages über dreieinhalb Millionen Menschen angesehen. Noch am gleichen Tag erschien dieses Musikvideo auf *YouTube* mit russischen Untertiteln[2] und wurde aktiv auf russischsprachigen Internetforen sowie in sozialen Netzwerken besprochen. Auch der staatliche TV-Sender *Rossija 24* sendete an diesem Tag eine Reportage über das Musikvideo von Robbie Williams, in der die ModeratorInnen die Meinung äußerten, das Video[3] präsentiere das aktuelle, klischeehafte Bild von Russland im Westen und diene somit dazu, die schwindende Beliebtheit des Sängers zu retten.

Was hier als eine Marketingstrategie herausgestellt wurde, kann ebenso als eine ironische Antwort auf überzogene Inszenierungspraktiken im heutigen Russland verstanden werden. Der Videoclip von Williams thematisiert das exzessive Leben eines Oligarchen und bedient sich einer Ästhetik des Glamours, die in der westlichen Popkultur verankert und gleichzeitig signifikant für die Formierung einer neuen nationalen Idee in Russland ist (vgl. dazu Goscilo & Strukov 2010, Menzel 2013, Zvereva 2008). Verkörperte vor ca. zehn Jahren die ostentative Selbstdarstellung, die u. a. in Vladimir Putins öffentlichen Auftritten zu beobachten war, die Ideologie des wirtschaftlichen Erfolges des Landes, so wird der ästhetische Modus des Glamours heute insb. für die Vermittlung politischer Inhalte und die Inszenierung des Hurra-Patriotismus genutzt. Die Ausbildung einer patriotischen Weltanschauung findet dabei zunehmend in populärkulturellen Formaten statt, die – unter Rekurs auf ‚hollywoodeske' Muster – das positive und heroische Selbstbild von Russland transportieren.

1 http://tinyurl.com/aa4yq [02.12.2017].
2 http://tinyurl.com/z2fy6ls [02.12.2017].
3 *Vesti* vom 30.09.2016: https://tinyurl.com/y9o3cz2b [02.12.2017].

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Ein inhaltliches und ästhetisches Pendant zum Videoclip von Robbie Williams bildet vor diesem Hintergrund das 2015 bekannt gewordene russische Lied von Oleg Gazmanov *Vpered, Rossija*[4]. Wie in einem Imagefilm werden im Videoclip von Gazmanov die Schauplätze der Erfolge Russlands fokussiert – in einer genauso stereotypen wie glamourösen Art und Weise. Beide Videoclips, die einem transkulturellen Genre der Popmusik angehören, zeigen exemplarisch die unterschiedlichen (vom nationalen Kontext abhängigen) Funktionsweisen dieser auf. Sie liefern eine Vielzahl von Auto- und Heterostereotypen und sind Teil einer Bild- und Medienkultur, die sowohl globale als auch kulturspezifische Merkmale aufweist.

Bezeichnend ist, dass auch die russische Musikszene auf überladene mediale, von der militärischen Symbolik dominierte, patriotische wie populistische Inszenierungen wie die von Gazmanov kritisch reagiert. Als eine wichtige Plattform für Kritik erweist sich jedoch eine andere Art der Musik, etwa Rock oder Skacore. So persifliert der MVC *Patriot* (2016)[5] der Band Nesčastnyj slučaj die wachsende Bedeutung des Hurra-Patriotismus, indem er einen ‚wahren' Patrioten wie den Regisseur Nikita Michalkov satirisch nachzeichnet und seine typischen Eigenschaften in einer stilistischen Mischung von Popmusik und Folklore verspottet. Die populäre exzentrische Band Leningrad behandelt das Glamour-Thema als ein Massenphänomen, das bereits die untere Mittelschicht erfasste (s. dazu Gussarowa 2008: 4). Im Gegensatz zu den oben genannten Videos, in denen männliche Protagonisten die Hauptrolle spielen und alle Attribute eines glamourösen Lebens aufweisen, handelt es sich im Lied *Ėksponat* (2016)[6] um eine junge Frau aus bescheidenen Verhältnissen, die versucht, das äußere Erscheinungsbild der Elite zu imitieren. Die Protagonistin täuscht die Glamour-

4 Auf dem *YouTube*-Kanal des Sängers wurde dieser Videoclip über fünf Millionen Mal aufgerufen, s. https://tinyurl.com/lwq65vl [02.12.2017].

5 https://tinyurl.com/h54ompq [02.12.2017].

6 https://tinyurl.com/jz7me6f [02.12.2017]. Das Video erreichte nur innerhalb der ersten zwei Wochen nach seinem Erscheinen auf *YouTube* ca. 70 Millionen Klicks. Inzwischen gilt der als Video des Jahres ausgezeichnete MVC mit über 114.985.406 Aufrufen als erfolgreichster Song der Band. Nachdem der Ausdruck *„Na Labutenach"* aus dem Song mehrfach in *Social Media* geteilt wurde, wurde er als viraler Post zum Meme. Nach Angaben der russischen Suchmaschine *Yandex* belegte dieses Meme den ersten Platz unter den bekanntesten Internet-Memen des Jahres 2016 (https://tinyurl.com/y7qhlavv [02.12.2017]).

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Attribute vor, um in die Welt der Schönen und Reichen zu gelangen und dort den erwünschten sozialen Aufstieg durch Heirat zu erzielen. Karikiert wird hier der Alltag einer durchschnittlichen russischen Familie, die sich am täglichen Medienkonsum beteiligt.

Diese Beispiele machen deutlich, dass die populären Musikvideos nicht nur der Unterhaltung dienen, sondern latent Deutungsmuster für die gesellschaftliche Wirklichkeit transportieren. Somit verfügen die Videos über ein hohes didaktisches Potenzial, welches im Unterricht sowohl sprachlich als auch inter- und soziokulturell genutzt werden kann. Basierend auf dieser Prämisse fragen wir im vorliegenden Beitrag insb. nach dem kulturdidaktischen Mehrwert der Arbeit mit MVCs in der universitären Ausbildung von RussistInnen. An ausgewählten Beispielen wollen wir zum einen das interkulturelle Lernpotenzial von Videoclips eruieren sowie didaktisch-methodische Verfahren zur Entwicklung interkultureller Kompetenz der RussischlernerInnen skizzieren. Zum anderen geht es uns im Folgenden um eine kulturwissenschaftliche Rahmung des Materials und damit um Modelle, die in der theoriegeleiteten Lehre zur Vermittlung soziokultureller und interkultureller Inhalte eingesetzt werden können. In dieser disziplinären Perspektive versteht sich unser Beitrag als Anregung zur Diskussion über die Transferleistung zwischen kulturwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten, die zwar von FremdsprachendidaktikerInnen bereits eingefordert wurde (vgl u. a. Hallet & Nünning 2007), im Fach Russisch bisher jedoch wenig Beachtung erfahren hat.

Im Vergleich zu anderen Fachbereichen wie der Linguistik und Literaturwissenschaft spielt die Kulturwissenschaft offensichtlich immer noch eine geringere Rolle in der Didaktik der slawischen Sprachen.[7] Hinzu kommt die Tatsache, dass sowohl im kulturwissenschaftlichen als auch im landeskundlichen universitären Russischunterricht der Gegenstandsbezug traditionell auf die sog. Hochkultur eingegrenzt wird. Interkulturelles Lernen erfolgt im fachwissenschaftlichen Teil der RussischlehrerInnenausbildung häufig auf der Grundlage von literarischen

7 Diese Aussage bezieht sich auf Studienordnungen und Lehrverzeichnisse deutschsprachiger Universitäten, die von uns geprüft wurden. Es fällt dabei auf, dass kulturwissenschaftliches Wissen oft in Korrespondenz mit benachbarten Disziplinen vermittelt wird. Wesentliche Impulse für die Kulturwissenschaft kommen aus der Literaturwissenschaft. Zu nennen ist ferner kulturwissenschaftliche Linguistik (v. a. Kuße 2012), die innerhalb der slawistischen Sprachwissenschaft erst seit einigen Jahren an Bedeutung gewinnt.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Texten (vgl. Mehlhorn 2014: 223–225). Ohne die Zweckmäßigkeit dieser Verfahren grundsätzlich in Frage zu stellen, gehen wir von der Annahme aus, dass „die Akkumulation von symbolischem Kapital" (Schmid 2016: 292) heute nicht mehr hauptsächlich über die Lektüre des literarischen Kanons, sondern über multimediale Produkte der Kulturindustrie geschieht (vgl. ebd. sowie für Fachdidaktik z. B. Volkmann 2007). In Erzeugnisse der Populärkultur sind bestimmte ideologische Wertsysteme eingeschrieben, die von RezipientInnen aufgenommen werden und die ihr Weltbild prägen. Die breite Rezeption der eingangs genannten Videoclips macht beispielhaft deutlich, welch wichtigen Platz die Populärkultur in der modernen Mediengesellschaft sowie im Alltag der jüngeren Lernergeneration einnimmt, und u. a. aus diesem Grund im Unterricht Berücksichtigung finden soll.

Konkret wollen wir in diesem Zusammenhang prüfen, in welcher Form populäre Musik als Bestandteil der Alltagskultur der LernerInnen und als soziokulturelle Erscheinung im Unterrichtsraum behandelt werden kann. Wie lässt sich das Potenzial der Videoclips kulturdidaktisch nutzen? Welche Theorien und Methoden eignen sich für die wissenschaftsbasierte Analyse der Musikvideos, von der aus Prozesse der Sensibilisierung für das Eigene und das ‚Fremdspezifische' in Gang gesetzt werden? Und schließlich: Wie kann man die Rezeption der MVCs durch Strukturierung steuern und damit die Medienkompetenz der LernerInnen stärken?

2. (Pop-)Musik als Gegenstand der Lehre und Forschung

Zu den konventionellen Medien im schulischen und universitären Russischunterricht zählen neben den Lehrwerken auch Musik und Film. Russische Lieder wurden dabei lange Zeit im Audioformat rezipiert. Die – oft in Form von Frontalunterricht – von LernerInnen geforderten Aktivitäten umfassten das Vorlesen des Textes, das Ausfüllen von Lücken, die Wiederherstellung der Reihenfolge von Text-Fragmenten, Ausspracheübungen und schließlich die Beantwortung von Verständnis- und Interpretationsfragen zum Text. Dabei wurden Lieder zur Schulung des Hör- und Leseverstehens, zur Motivation und Auflockerung oder zur Erweiterung von soziokulturellen Kenntnissen eingesetzt. Filme dagegen sah

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

man im Unterricht gelegentlich als puren Unterhaltungszweck ohne didaktische Zielsetzung an. Mit der Entwicklung des interkulturellen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht wurden sowohl Lieder als auch Filme als Gegenstand des interkulturellen Lernens immer wieder in den Blick genommen (Caspers 2016). Entsprechend umfangreich sind Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung, aber auch aufbereitete Materialien für die Praxis im Bereich der Russistik (konkrete Beispiele werden regelmäßig in den Ausgaben der Zeitschrift *Praxis Fremdsprachenunterricht* präsentiert). Auffallend ist dabei jedoch, dass audiovisuelle Potenziale der Medien nach wie vor nicht im Vordergrund stehen. Videoclips, die sowohl musikalische als auch filmische Elemente enthalten, werden in praktischen Handreichungen sowie bei einer theoriegeleiteten didaktisch-methodischen Aufbereitung im Fach Russisch kaum beachtet.

Wesentliche Vorarbeiten zum Einsatz von MVCs im Fremdsprachenunterricht kommen aus der Anglistik und Romanistik (Blell 2002, Frazer 2005, Reimann 2014, Thaler 1999, Volkmann 2007), wobei die von Thaler erarbeitete Typologie der unterschiedlichen Formen der Präsentation von MVCs immer noch zu den wichtigsten Grundlagen in der Mediendidaktik zählt. Reimann (2014) ergänzt die Typologie von Thaler und kommentiert ihre Praktikabilität aus heutiger Sicht. Indem er die Arbeit mit Musikvideos in die Nähe der Filmdidaktik rückt, spricht er sich für den *vision-first-approach* aus. Der Schwerpunkt wird hier auf die Auseinandersetzung mit Bildern, einzelnen Videosequenzen sowie auf das Sehverstehen gelegt.

Grundsätzlich werden in der Fachliteratur zur Fremdsprachendidaktik immer wieder folgende Argumente für den Einsatz audiovisueller Formate angeführt: Popularität und Motivation, Bezug zur Lebenswelt der LernerInnen, Schulung rezeptiver und produktiver Fertigkeiten, Stärkung kommunikativer und interkultureller Kompetenzen, Methodenkompetenz und nicht zuletzt Förderung audiovisueller und medialer Kompetenz (vgl. Begriffe wie „*audio literacy*", „*visual literacy*", „*audio-visual literacy*", „*media literacy*").[8] Im Bereich des interkulturellen

8 An dieser Stelle seien die „A"-Charakteristika des Medienansatzes von Thaler (2012: 166) aufgelistet, mit denen sich der Einsatz von Musikclips begründen lässt: Affektivität, Anschaulichkeit, Authentizität, Abwechslung, Aktivität, Aktualität, Alltagsbezug, Adressatenorientierung.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Lernens handelt es sich in erster Linie um den Ausbau einer *critical cultural awareness* (Thaler 2012: 243). Eisenmann (2010: 253–254) bringt die Besonderheiten von MVCs auf den Punkt, die sie für den Bereich des kommunikativen und interkulturellen Lernens unverzichtbar machen: Authentizität und kultureller Bezug, kulturelle Konnotation, Zugang zu Emotionen, Komplementarität von Musik, Text und Bild. Als anschlussfähig für unser Vorhaben erweist sich der exemplarische Bezug zum populären MVC *Zombie* von der Gruppe The Cranberries, welchen die Autorin im Kontext des interkulturellen Lernens herstellt.

Einen weiteren Anknüpfungspunkt bildet der Sammelband *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung* (Leitzke-Ungerer 2009), der über das klassische Spielfilmformat hinausgehend eine Reihe von Vorschlägen dazu enthält, wie man mit Pop, Rap und Musikvideos aus *YouTube* arbeiten kann. Hier wird der interkulturelle und kommunikative Zugang bevorzugt, wobei die theoretischen Forschungsansätze in praktischen Beispielen eine Anwendung finden. So skizziert Willwer (2009) in seinem Beitrag die wachsende Rolle der Musikvideos im Alltag der LernerInnen und weist darüber hinaus auf das veränderte Rezeptionsverhalten der jungen Generation hin, bei der das Visuelle deutlich an Relevanz gewinnt. Bei Willwer findet sich eine kulturtheoretisch basierte Charakteristik von MVCs, die Möglichkeiten einer Schnittstellenbildung zwischen Kulturwissenschaft und Fachdidaktik aufzeigt (etwa das semiotische Triasverhalten Bild-Text-Musik, Relationen zwischen SenderIn und EmpfängerIn, Typologien von Musikvideos etc.).

Volkmann (2007) favorisiert ebenfalls den semiotischen Zugang zu Produkten der Populärkultur und versteht vor diesem Hintergrund den MVC als semiotischen Text. Das Medienprodukt als „Senderinstanz" von „Appellstrukturen" enthält wichtige kulturelle Informationen, die es auf der Seite der RezipientInnen zu dekodieren und zu interpretieren gilt (ebd.: 282). In der Übertragung auf den Unterrichtskontext heißt das konkret, den LernerInnen Strategien des Verstehens, des Dekodierens medialer Texte zu vermitteln. Das entspricht dem rezeptionsorientierten Ansatz der Mediendidaktik (Blell 2005). In der universitären Lehre bedeutet dieses Vorgehen einerseits die Vermittlung von methodischen Kenntnissen und Fähigkeiten, andererseits die Entwicklung von theoriegeleiteten Bezugsrahmen, mit deren Hilfe eine fundierte systematische Untersuchung kul-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

tureller Phänomene erst ermöglicht wird. Wie dies im Einzelnen im Fach Russisch theoretisch präzisiert und praktisch realisiert werden kann, soll im Folgenden diskutiert werden.

3. Kulturwissenschaftliche Zugänge zu MVCs

Während der Einsatz von Musikvideos im sprachpraktischen Teil der universitären Ausbildung durchaus stattfindet und außerdem auch kulturtheoretisch bereits gut erschlossen ist (insb. in den anglosächsischen *cultural studies*), ist die Behandlung der Popmusik in den Fachwissenschaften eher ein Randthema der Russistik. Die Erforschung der Populärkultur in den akademischen Kreisen der Slawistik stellt zwar kein Novum mehr dar, stößt jedoch ungeachtet aller Impulse aus den Nachbardisziplinen auf ein vergleichsweise geringes Interesse.[9] Festzustellen ist ferner, dass sich die nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes unternommene Übertragung der westlichen, in der Anglistik und Amerikanistik fest etablierten Beschreibungsmodelle von Alltagskultur auf den russischen Kontext als problematisch erweist. Bereits frühere Studien zur Massen- bzw. Populärkultur zeigten auf, dass die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Transformationen im neuen Russland nicht zur Ablösung sowjetischer Erinnerungsmuster führten (vgl. Barker 1999, Trepper 2002). Im Gegenteil: Die Glorifizierung der Sowjetunion fand sehr schnell Einzug in neue populäre Gattungen. Diese Diskrepanz auf der Gegenstands- und Analyseebene stellt sich aus unserer Sicht gerade für das interkulturelle und Medienkompetenz fördernde Lernen als Vorteil heraus. In der Fachdidaktik lassen sich die Linien der philologisch ausgerichteten Kulturwissenschaft und empirisch-soziologisch basierten *cultural studies* zusammenführen, indem sowohl die Hochkultur behandelt wird als

9 Dem Wechselverhältnis zwischen ost- und westeuropäischer Populärkultur ist die Nummer 5 der Zeitschrift *Osteuropa* (*Der Osten im Westen. Importe der Populärkultur*) gewidmet (Themenheft Osteuropa 2007). Ein aktueller Forschungsüberblick zur Populärkultur im russischsprachigen Raum findet sich in Rozenchol'm & Savkina (2015). Beispiele sowie weiterführende Literatur zur „staatlichen Kulturindustrie" in Russland sind in der (wenngleich an manchen Stellen kritisch zu hinterfragenden) Publikation von Schmid (2016) enthalten. Einige Aspekte slawischer Popkultur sind in Doschek & Simonek (2015) beschrieben.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

auch über die Popkultur der Zugriff auf alltagskulturelle Phänomene erfolgen kann.

Als transkulturelle Erscheinungen können die eingangs genannten Musikvideos kontrastiv mit semiotischen Instrumentarien – sowohl als versprachlichte als auch als visuelle Symbolisierungsformen – beschrieben werden. Mithilfe von Videoclips als Teil eines Text- und Diskursraums lassen sich (1) die materiale Dimension, (2) die soziale Dimension und (3) die mentale Dimension der Kultur im Sinne Posners (1991) aufzeigen. In der Terminologie von Bachmann-Medick (1996: 9f.) wird dadurch der Zugang zu „Selbstbeschreibungsdimensionen" einer Gesellschaft gewonnen. Einen wichtigen Bezugsrahmen für die Modellierung dieser Dimensionen liefert eine konzeptorientierte Kulturdidaktik. In Blick genommen werden dabei Konzepte wie kollektive Erinnerung und kulturelles Gedächtnis, Identitätskonstruktionen, Kollektivsymbole, Zentrum und Peripherie, Eigenes und Fremdes u. ä., die modellhaft auf die Mechanismen kultureller Prozesse verweisen und exemplarisches Lernen sowie das Erwerben transferfähiger analytischer Kompetenzen ermöglichen (vgl. Sommer 2007: 193). Das In-Beziehung-Setzen der eigenen kulturellen Erfahrungen mit denen der zielsprachlichen Realität schafft eine wichtige Grundlage für interkulturell reflektiertes Verhalten. Dieser Zugang verdeutlicht beispielhaft, wie die thematischen Zugänge des soziokulturellen Ansatzes produktiv ergänzt bzw. ersetzt werden.

Ferner und für unsere Zwecke zentral: Bei der Analyse der Musikvideos gilt es, die inhaltliche Komponente um den audiovisuellen Aspekt zu erweitern. Hier greift am ehesten die Untersuchungsperspektive der Transkulturalität, in der die wachsende Heterogenität kultureller Sphären akzentuiert und dichotome, z. T. simplifizierende Muster zugunsten gemeinsamer Merkmale unterschiedlicher Kulturen aufgegeben werden (vgl. Welsch 2010). Von hier aus kann der Blick auf das Unvertraute und Unverstandene im Vertrauten gelenkt werden. Im Bereich der Popmusik stellt der visuelle, ästhetische Modus der Inszenierungen ein solches gemeinsames Merkmal dar, das den LernerInnen vertraut ist. Betrachtet man Popmusikvideos als kulturübergreifende Texte, so kann zu ihrer Analyse die Ideologie des Glamours herangezogen werden. Hier liefert die US-amerikanische Unterhaltungskultur eine Vorbildfunktion und damit einhergehend auch die Grundlage zur vergleichenden Beschreibung der popkulturellen Ästhetik.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

In Anlehnung an westliche Konzepte assoziiert man Glamour im russischsprachigen Diskurs mit Konsumkultur, mit bestimmten kulturellen Praktiken wie Mode, Show, Lebensstil oder auch mit Medienindustrie, die durch Hochglanzmagazine, Bücher und TV die Vorbilder eines schönen hedonistischen Lebens für ein Massenpublikum liefert. Im Russland der 2000er Jahre wird außerdem die Politik als zur Glamour-Welt gehörig inszeniert und als eine neue nationale Idee interpretiert (vgl. Schmid 2016: 320–327, Zvereva 2008: 128–129). An thematisch und ästhetisch vergleichbaren Videos wie denen von Robbie Williams und Oleg Gazmanov sowie an deren satirischer Verkehrung zeigt sich exemplarisch, wie unterschiedlich globale Phänomene lokal ausgeprägt sein können. Zur Sensibilisierung der LernerInnen für diese Differenzen ist die theoriegeleitete soziokulturelle Einbettung der zu behandelnden Beispiele unabdingbar. Ansätze dazu finden sich in der kultursoziologisch orientierten Forschung (vgl. v. a. Dubin 2010).

Der Argumentation der KultursoziologInnen folgend erwies sich Glamour in der Zeit, in der Russland aus den politischen und wirtschaftlichen Problemen der 1990er Jahre herausgeführt wurde, als ein geeignetes Instrument zur Darstellung des neuen, deutlich besseren Alltags. Zugleich verhinderte die Ideologie des materiellen Erfolges und der Unterhaltung die Einmischung der BürgerInnen in die Politik (vgl. Rudova 2008: 2). Heute, in Zeiten der wirtschaftlichen Schwäche Russlands, verliert Glamour als Teil der nationalen Idee nicht an Bedeutung, sondern verschiebt den Schwerpunkt auf den politischen Erfolg (vgl. Kanzler & Scharlaj 2017). Popkulturelle Genres werden dabei für staatliche Zwecke, zur Vermittlung des ‚blendenden' heroischen Selbstbildes instrumentalisiert. Die martialischen medialen Inszenierungen, die die heutige Fernsehlandschaft, und darunter die patriotischen MVCs Russlands, dominieren, verkörpern die wiedergewonnene Stärke Russlands. Sie bieten nicht nur einen faktischen, sondern v. a. einen emotionalen Rahmen, der die Mitwirkung der ZuschauerInnen einfordert. Erzielt wird dadurch die Identifikation mit dem eigenen Land, das im TV stets in positivem Licht gezeigt wird. Die prunkvolle Formensprache sowie die Reduzierung der Aussage auf die Form und die Fragmentierung des Bildmaterials bewirken nach Dubin (2006, 2010) die Totalisierung des ästhetischen kulturellen Sinns, wie man diese einerseits in der eintönigen Sowjetkultur, anderseits in den schillernden Praktiken des Glamours beobachten kann. Mit anderen Worten: Im

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Genre der patriotischen Popmusik verschränkt sich die Sowjetnostalgie, die im Inhalt dominiert, mit einer glamourösen Erscheinungsform und Ästhetik.

Vor diesem Hintergrund ist eine Sonderposition der russischen, im Gegensatz zur westlichen Populärkultur zu berücksichtigen (Scharlaj 2017). Anders als die VertreterInnen der *cultural studies* sieht Dubin (2010) die Spezifika der Populärkultur (als Synonym für Massenkultur) nicht in der Beschaffenheit, der Bedeutungsproduktion, in Rezeptionspraktiken, Qualität oder Struktur dieser Texte, sondern in der Kommunikation mit den AdressatInnen. Zu den kommunikativen Grundlagen der Populärkultur zählen die Bezugsherstellung zu einem virtuellen *everyman* sowie eine wiedererkennbare Botschaft (vgl. ebd.). Der Sinn der immer gleichbleibenden, tautologischen Kommunikation besteht dabei in der Erschaffung eines Konsensgefühls, welches die Konstituierung der Gesellschaft als einheitliche „virtuelle Masse" oder „Konsumentengesellschaft" begünstigt und jede Dialogizität tilgt (ebd.: 77). In dieser Interpretation ist der ästhetische Modus des Glamours geradezu prädestiniert, Kritik auszuschließen. Die westliche Populärkultur, sofern sie nicht als „mediale Hölle" (s. dazu Thaler 1999: 249; Volkmann 2007: 279–283) verstanden wird, erfüllt dagegen eine wichtige Ventilfunktion und transportiert alternative Deutungsmuster. Sie wird schließlich als ein Ort gesehen, in dem kulturelle Bedeutungen ausgehandelt werden (mehr dazu s. Scharlaj 2017). In einem immer noch stark in der sowjetischen Tradition verankerten Russland stellt das Populäre, wie man es im Westen versteht, teilweise eine eskapistische Gegenkultur dar.

Schon diese kursorische Auswahl von Merkmalen der Glamourkultur spricht für deren Thematisierung im universitären kulturvermittelnden Unterricht. Mit Bezug auf unterschiedliche Funktionsweisen der Populärkultur können Mechanismen kultureller Prozesse zugänglich gemacht werden. In diesem Rahmen bietet es sich an, sowohl die Funktionen als auch die im Genre der Popmusik impliziten Vorstellungen über Werte, gesellschaftliche Beziehungen, kollektive Erinnerungen oder auch Bildkulturen als solche im Unterricht zu exemplifizieren. Der Hurra-Patriotismus als aktuelles Phänomen ist für die Behandlung dieser Problematik sehr gut geeignet.

Auf der Objektebene fördert der von uns vorgeschlagene Ansatz – neben der Entwicklung interkultureller Kompetenz – einen reflektierten Umgang mit

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Medien und stärkt auf der metakognitiven Ebene einen kritischen Umgang mit kulturwissenschaftlichen Theorien. Die Vermittlung von transferierbaren methodischen Fähigkeiten und deren Überprüfung an anderen Beispielen begünstigen nicht zuletzt autonomes Lernen.

4. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Beispiele

Wie oben beschrieben, gibt es in der Fremdsprachendidaktik bereits zahlreiche Publikationen zur Methodik des Einsatzes von MVCs. Im Folgenden wollen wir diese Vorschläge bezogen auf russische Beispiele adaptieren, um Impulse zur Arbeit mit diesem Medium zu liefern. Ausgehend von der These, dass MVCs ein bedeutendes Medium kultureller Repräsentation, Inszenierung und Selbstverständigung darstellen, ist unsere Analyseperspektive besonders auf die Frage gerichtet, „wie Bilder, Mythen, kollektive Erinnerungen und andere Zeugnisse des kulturellen bzw. nationalen Selbstverständnisses von Individuen aus einer Eigen- bzw. Fremdperspektive inszeniert bzw. konstruiert werden“ (Hu 2007: 17). Das übergeordnete Lernziel ist dabei, die medialen Produkte ‚lesen‘ zu lernen, d. h. eine multimodale ästhetische Symbolisierungsform zu verstehen. Es beinhaltet die Fähigkeit zur Clipanalyse in ihren formalen, funktionalen und evaluativen Komponenten.

Um diese Fähigkeit zu entwickeln, d. h. die Musikvideoanalyse aus kulturdidaktischer Perspektive effizient und nachhaltig durchzuführen, bedarf es eines Musikvideokorpus bzw. einer praktischen Plattform, die eine Ansammlung von Beispielen enthält. Der Vorteil des MVC-Korpus besteht darin, dass daraus je nach Zielsetzung eine Kombination von Videos ausgewählt werden kann und so die Behandlung verschiedener Aspekte der Populärkultur in einer Unterrichtsreihe ermöglicht wird. Für die Zusammenstellung des Korpus sind mehrere Kriterien von Bedeutung – darunter insb. Aktualität und Relevanz für die russländische Gesellschaft und Kultur. Die MVCs sollen dabei nicht nur eine geeignete Grundlage für die Analyse zentraler gesellschaftlicher, sondern auch alltagstypischer und ästhetischer Phänomene bilden. Es empfiehlt sich ferner, mit Videos zu arbeiten,

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

die der Lebenswelt der Studierenden nahe sind und soziokulturelle Phänomene in den Mittelpunkt rücken, die sowohl affirmativ gesehen als auch kritisch hinterfragt werden können (s. auch den Beitrag von Kaltseis in diesem Band).

Die bisherigen Ausführungen zum kulturdidaktischen Potenzial der MVCs lassen sich an folgenden möglichen Korpusbeispielen konkretisieren: Die „Selbstbeschreibungsdimensionen" der offiziellen russischen Kultur sind in die Lieder der patriotischen *Ėstrada* eingeschrieben. Zu den bekanntesten und vom Staat vielfach ausgezeichneten Sängern zählen Oleg Gazmanov, Denis Majdanov, Aleksandr Rozenbaum, Maršal u. a. Ihr Repertoire enthält eine Reihe von Liedern, die in nostalgischer bis nationalistischer Manier die (heroische) russisch-sowjetische und zaristische Vergangenheit revitalisieren. Die MVCs dieser Sänger sind für unsere Zwecke insofern gut geeignet, als sie das imperiale Selbstverständnis des neuen Russlands und somit auch die Wertinstanziierung ‚von oben' deutlich machen – vgl. z. B. Lieder von Majdanov *Flag moego gosudarstva* (2013), *Kto takie russkie* (2015); Gazmanov *Vpered, Rossija!* (2015), *Nikto, krome nas!* (2015) u. v. m.

Für die Kontrastierung des positiven nationalen Selbstverständnisses bieten sich MVCs an, die alternative Lesarten zu Konzeptionen des Glamours und Patriotismus transportieren, wie etwa der Videoclip *Patriot* der Band Nesčastnyj slučaj (2016). Die Persiflage der glamourösen und konsumorientierten Wertaneignungen in der Alltagskultur sind zum Markenzeichen der Band Leningrad geworden: *Sumka* (2013), *Plaču* (2013), *Plat´e Sen Loran* (2014), *Patriotka* (2014), *VIP* (2015), *Ėksponat* (2016), *Sis´ki* (2016), *Očki Sobčak* (2016). Weisen die letztgenannten russischen Beispiele Merkmale des peripher Kulturellen – im Sinne Lotmans (1990) – auf, so handelt es sich im Videoclip von Robbie Williams *Party Like a Russian* (2016) um eine Fremdperspektive, deren Berücksichtigung das interkulturelle Lernen forciert.

Wie bereits dargelegt, erweist sich Popmusik als eine komplexe Erscheinung. Sie beinhaltet ein vielschichtiges musikalisches und kulturelles System, dessen Verständnis mehrere Kompetenzen verlangt und dessen Dekodierung eigene Strategien sowie Kenntnisse mehrerer Teildiskurse einer Kultur voraussetzt. Da die MVCs als Beziehungsgeflecht von musikalischen, performativen und medialen Faktoren fungieren, wird der/die EmpfängerIn nicht nur durch den Text

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

und die Musik, sondern auch durch deren Zusammenspiel mit der jeweiligen Bildfolge konfrontiert. Um dieser Komplexität auf der Gegenstandsebene sowie der geforderten Multiperspektivität auf der Analyseebene gerecht zu werden, ist ein systematisches Vorgehen erforderlich.

4.1 Dimensionen der MVC-Analyse

In Anlehnung an die gegenständliche Gliederung der Kultur von Posner (1991) lassen sich kulturelle Erscheinungen über Texte, Zeichen und Artefakte einordnen, also in erster Linie in ihrer sichtbaren materialen Dimension beschreiben. So liegt es nahe, die kulturbasierte MVC-Analyse mit dem Bereich der Alltagskultur (Essen, Mode, Musik, Wohnen/Interieur) zu beginnen. Dabei können v. a. Artefakte und alltägliche Gegenstände, die in einem MVC vorkommen, thematisiert sowie ihre Bedeutung für die Interpretationen des Videos geklärt werden. Auf dieser Analyseebene ist allgemeines soziokulturelles Orientierungswissen gefragt. Für den MVC von Gazmanov *Vpered, Rossija* bedeutet das z. B., dass die LernerInnen bei der visuellen Ebene Orte des kollektiven Gedächtnisses (die Mutter-Heimat-Statue in Volgograd, den Roten Platz und die Christi-Erlöser-Kathedrale in Moskau) erkennen. Bezeichnenderweise werden die Erfolge der Vergangenheit im Videoclip von Gazmanov in einer einfachen Bildsprache immer wieder in Verbindung zum aktuellen Russland gebracht – die olympischen Spiele in Moskau 1980 und jene in Soči 2014, die sowjetische und die heutige Raumfahrt, die Helden der Sowjetunion und die Soldaten oder die erfolgreichen Sportler der Gegenwart. Als Superheld wird dabei Vladimir Putin gefeiert, der als ultimativer, von der Masse bejubelter Star dargestellt wird. Auf der auditiven Ebene fällt auf, dass bereits die erste Strophe, die sich auf einen der bekanntesten und mehrmals verfilmten Romane des Sozialistischen Realismus *Kak zakaljalas' stal'* von N. A. Ostrovksij (1932–1934) bezieht, den Grundton der Inszenierung angibt. Und zwar: die Glorifizierung der Sowjetunion als Imperium. Historische Kontinuität wird bereits in der Klammer zum eigentlichen Video hergestellt, indem die Melodie des patriotischen Liedes *Slav'sja* von Michail Glinka (aus der Oper *Ivan Susanin*, Uraufführung 1836) als Prolog und Epilog eingespielt wird. Trotz der Akzentuierung der für die zaristische und die heutige Zeit identitäts-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

stiftenden Orthodoxie wird im MVC von Gazmanov Russland als multireligiöser Staat inszeniert.

Für das Verständnis des Videos *Patriot* von Nesčastnyj slučaj ist die Wiedererkennung der Figur von Nikita Michalkov durch die LernerInnen besonders wichtig. Der prominente Regisseur, der sich gern in eigenen Filmen als Vaterfigur der Nation inszeniert und die untrennbare Verbindung von russischer Kultur, russischer Orthodoxie und russischem Staat predigt (Schmid 2015: 185), gehört zu den Schlüsselfiguren im heutigen Russland, die die kulturelle, politische und ideologische Szenerie des Landes bedeutend prägen.

Ausgehend von Persönlichkeiten, historischen Ereignissen und Artefakten können sodann empirisch wahrnehmbare kulturelle Akte, d. h. Soziofakte (Verhaltensmuster, kommunikatives Handeln) beschrieben werden. Dazu gehören in den MVCs der offiziellen Kultur z. B. Hierarchien in der politischen Kommunikation (Putin als Symbolfigur und ‚höchster Wert', der erste Mann an der Spitze als Vaterfigur, als glamouröser Star etc.) oder auch patriarchale Muster, die sich in der Alltagskommunikation und einem genderspezifischen Verhalten widerspiegeln. In den satirischen Inszenierungen ist dieses kommunikative Handeln – da überspitzt dargestellt – deutlich erkennbar (wie das Dating-Verhalten im MVC *Ėksponat* oder exzessives Feiern im MVC *Party Like A Russian*). In den Videoclips können ferner die nonverbalen Muster der Kommunikation beobachtet werden – Begrüßungs- und Berührungsrituale, persönliche Distanz oder etwa das Phänomen des (Nicht-)Lächelns in der russischen Kultur, welches Robbie Williams in seinem Videoclip besonders gut aus der Fremdperspektive flankiert. An dieser Stelle bilden Hofstedes Parameter (Hofstede 2011 u. a.), die in Form binärer Opposition formuliert sind (Kollektivismus vs. Individualismus, Maskulinität vs. Feminität, lang- vs. kurzfristige Planung u. a.), eine gute Grundlage, um die Leitfragen im Bereich der Verhaltenscodes zu diskutieren und kritisch zu hinterfragen (vgl. Caspers 2016).

Schließlich ist ein System von Werten und Konventionen zu beachten, die eine mentale Kultur ausmachen (Posner 2003: 53). Um diese nicht direkt wahrnehmbaren Größen im Unterricht zu exemplifizieren, bietet es sich an, mit Begriffen der russischen Konzeptologie (vgl. Karasik & Sternin 2005–2011,

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Zaliznjak, Levontina & Šmelev 2012)[10] zu arbeiten. Als ergiebig erweist sich bspw. die Thematisierung der „russischen Weite" (*prostor*, vgl. Šmelev 2012), die als ein bekanntes Auto- und Heterostereotyp beinahe in allen MVCs über Russland vorkommt und in der autostereotypen Perspektive nicht nur die territoriale Vorstellung von der Größe des Landes, sondern auch vom russischen Charakter und der ‚russischen Seele' impliziert (vgl. Kuße 2012: 61–63).

Damit wird deutlich, dass bereits die Berücksichtigung formaler Kriterien bei einer MVC-Analyse Sensibilisierungsprozesse für das kulturspezifische ‚Andere' in Gang setzen kann. Intensiviert werden diese Prozesse, wenn man auch funktionale und evaluative Parameter heranzieht. Als übergeordnetes analytisches Instrumentarium greift hier die funktionale Gliederung von Kultur, die eine Ausdifferenzierung in einen privaten, offiziellen und öffentlichen Bereich vorsieht (Kuße 2012: 31–35). Denn soziale, mentale und kulturelle Gegenstände können je nach institutionellem Bereich unterschiedliche Funktionen erfüllen und unterschiedliche Grade an Kulturalität im Sinne kultureller Markierungen aufweisen (ebd.: 32). Die Popmusikvideos changieren dabei auf bemerkenswerte Weise zwischen den funktionalen Sphären der Kultur.

Im Fernsehen werden patriotische Lieder auf Festkonzerten in Form einer ritualisierten medienkulturellen Praxis dargeboten, sie gelten als Schlager und werden – wie viele andere populäre Lieder – außerhalb des TV-Konsums sowohl auf öffentlichen Veranstaltungen, z. B. in Schulen und Karaoke-Bars, als auch privat, unter Freunden oder allein gesungen. Sie verbinden die Sphäre des Festtags mit jener des Alltags und tradieren außerdem Melodien, die im kollektiven Bewusstsein verankert sind und Bezüge zur Volkskultur aufwerfen. Ein hoher Grad an Kulturalität lässt sich im Genre der russischen *Ėstrada* am Beispiel der inflationär gebrauchten Kriegssymbolik und übertriebenen militanten Inszenierungen erläutern (insb. in MVCs von Gazmanov). Auch Begriffe wie „*Rodina*" und „*Otečestvo*" weisen Besonderheiten im semantischen Gehalt sowie in der pragmatischen Verwendung auf und vermitteln wichtige landeskundliche Infor-

10 Die in der kognitivistischen Linguistik beschriebene Konzeptosphäre liefert eine Reihe von Beispielen für kulturelle Konstanten, die relativ gut exploriert sind, aber bisher weder theoretische noch praktische Anwendung in der deutschsprachigen Fachdidaktik des Russischen finden.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

mationen. Als Teil der offiziellen Kultur akzentuieren die patriotischen MVCs ein positives Selbstbild von Russland, sie adressieren einen *sense of community* und sollen gemeinschaftsstiftend wirken.

Trotz dieser kulturspezifischen Markierung stellen *Ėstrada*-Lieder eine transkulturelle Erscheinung dar und bieten eine geeignete Plattform, von welcher aus das In-Beziehung-Setzen des Eigenen mit dem Fremden erfolgen kann. Nimmt man den Hurra-Patriotismus näher in den Blick, so tritt in unseren Beispielen Glamour als gemeinsame ästhetische Klammer auf (s. Abschnitt 3). Gerade bei der Analyse dieser Ebene lässt sich der Blick vom Vertrauten auf kulturelle Bruchstellen lenken. Bsps. wird unter Rekurs auf Hollywood-Ästhetik in russischen patriotischen MVCs und damit einhergehend im aktuellen politischen Diskurs Russlands Aggression (Kriegsinszenierungen, militante Symbolik und konkrete militärische Auseinandersetzungen) als Prestige dargestellt. An MVCs von Gazmanov lässt sich also zeigen, wie der ästhetische Modus des Glamours für politische Zwecke instrumentalisiert wird.

Anders verhält es sich in den MVCs der Gruppe Leningrad. Hier wird die Scheinwelt des Glamours durch Imitation und Fälschungen der Alltagsgegenstände (insb. Schuhe der Marke Louboutin) ironisch bloßgestellt. Der MVC liefert darüber hinaus zahlreiche Beispiele für Kulturtransfer, welcher im universitären Unterricht vor dem Hintergrund der Transkulturalitätsthese thematisiert werden kann (als Beispiel ist hier die Wunschwand der Protagonistin zu nennen, auf der Bilder von Victoria Beckham, Prinz William und seiner Frau Kate, Britney Spears und Julia Roberts als Vorbilder zu sehen sind). In Korrelation damit steht der Videoclip von Robbie Williams, der einen ‚typischen' Russen als einen reichen und exzentrischen Oligarchen karikiert und auf vielfältige Weise russische Heterostereotype bedient. Deutlich zum Tragen kommt dabei die evaluative Komponente. Bei der MVC-Analyse bietet es sich daher an, insb. darauf zu achten, wie VertreterInnen der eigenen und zielsprachigen Kulturen dargestellt werden, wie Freund- und Feindbilder konstruiert und dekonstruiert werden, wie die Erzeugung von Empathie stattfindet und schließlich auf welche Art und Weise Humor, Angst oder Toleranz vermittelt werden. Durch kritische Reflexion können diese konstruierten Bilder überprüft und auf der Makro- und Mikroebene analysiert werden.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

4.2 Phasen der MVC-Analyse

Die Thematisierung der oben beschriebenen Dimensionen lässt sich wie folgt methodisch gestalten:

Im universitären kulturvermittelnden Unterricht ist es sinnvoll, sich in der Input-Phase mit theoretischen Grundlagen auseinanderzusetzen, um so eine Analysebasis zu schaffen. Welcher der oben vorgestellten Ansätze als Schwerpunkt gewählt wird, hängt von der Auswahl der MVCs und den anvisierten Unterrichtszielen ab. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass bei der Arbeit mit Musikvideos der Bezug auf mehrere Theorien am ehesten der Mehrdimensionalität und Komplexität des Gegenstandes gerecht wird. Dabei kann bspw. die in der literaturwissenschaftlichen Textanalyse entwickelte Methode des *close reading* durch *close viewing* und *close listening* ergänzt werden.

Für die *pre-viewing activities* wird oft vorgeschlagen, über die Bedeutung der Songtitel oder über Möglichkeiten der visuellen Umsetzung eines Liedes zu diskutieren (Volkmann 2007: 289). Man kann die LernerInnen in Gruppen einteilen und sie anhand von Bildern und Titeln Hypothesen über den möglichen Inhalt aufstellen lassen. Die aufgestellten Hypothesen sollen im Kontext vorhandener Erfahrungen und Kenntnisse im interkulturellen Bereich diskutiert werden. In dieser Arbeitsphase ist es wichtig, die affektive Ebene anzusprechen, um auf die bereits vorhandenen eigenen Erfahrungen und Wertvorstellungen der LernerInnen zu rekurrieren. Die MVC-Analyse kann man mit Bildern einleiten, indem in einer *sound-off*-Präsentation nur die visuelle Ebene gezeigt wird. Will man die Textebene in die Analyse einbeziehen, so gilt die Aufmerksamkeit in der *pre-viewing*-Phase der lexikalischen Vorentlastung.

Als *while-viewing activities* erscheinen text- oder bildbezogene Aufgaben sinnvoll. Bei der Videovorführung soll die Aufmerksamkeit der LernerInnen auf relevante Ereignisse anhand von vorab formulierten Fragen gelenkt werden. Dazu bieten sich z. B. *freeze-frame*-Aktivitäten an (das Anhalten des Videos an einer Stelle und Fragen zur Analyse, Fragen zum möglichen weiteren Verlauf). In dieser Arbeitsphase kann ebenfalls die Klärung der ‚dunklen Stellen' beginnen. Was wurde nicht verstanden? In der Kultur: Welche (verdeckten) kulturellen Markierungen, Voraussetzungen oder auch impliziten Botschaften, die mitkonsumiert werden,

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

nimmt man durch die verlangsamte Wahrnehmung wahr? Welche ‚fremdspezifischen' Eigenheiten und Unterschiede zum Eigenkulturellen werden sichtbar?

Für die *post-viewing activities* sind textproduktive Aufgaben, dialogische, aber auch musikalische und visuelle Aufgaben (z. B. Erstellung eines *storyboards*) geeignet. In dieser Phase ist es wichtig, dass zu Beginn aufgestellte Hypothesen verifiziert werden. Ferner soll man sich vergewissern, dass das Detailverstehen gesichert ist. Erst im nächsten Schritt folgen die Arbeitsformen, die für das interkulturelle Lernen zentral sind, und zwar die Diskussion der Ereignisse aus verschiedenen Erzählperspektiven. Durch Perspektivenwechsel kann man bei dieser Art von Aufgaben eine Veränderung der Einstellung zur jeweiligen Problematik erzielen. Im Anschluss bietet es sich an, LernerInnen in Gruppen arbeiten und eine gemeinsame Analyse eines MVCs aus dem Korpus anhand eines gezielten Fragenkatalogs durchführen zu lassen, die später im Plenum diskutiert wird. Die Fragen sollen so formuliert sein, dass die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und Selbstreflexion trainiert wird. Hier wird empfohlen, die Fragen im ersten Block lernerorientiert zu formulieren, sodass sie die subjektive Erfahrung von Studierenden aktivieren und eine kreative Hypothesenbildung stimulieren. Der nächste Block im Fragenkatalog kann eher prozessorientiert ausgerichtet sein und soll zur kognitiven Bewusstseinserweiterung durch das Einordnen neuer Informationen in bereits vorhandene Wissensstrukturen beitragen sowie zum Vergleich mit der eigenen Kultur anleiten. Der letzte Block der Fragen ist dagegen handlungsorientiert zu gestalten, um LernerInnen dazu zu bewegen, eigene Strategien im Umgang mit den MVC zu entwickeln.

Nach einer ausführlichen Beschäftigung mit interkulturellen Inhalten folgt die Output-Phase, die sich durch die individuelle Arbeit am MVC kennzeichnet und u. a. die Vorbereitung und Durchführung einer Präsentation zum ausgewählten MVC beinhalten kann. Die LernerInnen führen eine MVC-Analyse selbstständig durch, wobei sich der Vergleich eines Videos aus dem Korpus mit einem thematisch verwandten MVC aus der eigenen Kultur als ergiebig erweist. Bei der Evaluation soll insb. darauf geachtet werden, dass die Aufgaben zur Wiedergabe von soziokulturellem Wissen, Aufgaben zur Feststellung von Methoden- und Theorienkenntnis, Aufgaben zum reflektierten Vergleich kultureller Phänomene (z. B. nonverbale Kommunikation) etc. entsprechend bearbeitet werden.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Bei der Arbeit mit MVCs, die im Internet zugänglich sind und von den UserInnen kommentiert werden, können Lernende selbstständig Recherchen zu bestimmten Aspekten der Populärkultur machen. Dabei kann deutlich werden, „wie unterschiedlich die Angebote der medialen Popkultur – je nach Alter, sozialer Schicht und nationaler oder ethnischer Herkunft – die Menschen im elektronischen Zeitalter in ihren Bann schlagen und zur jeweiligen Identitätskonstruktion beitragen" (Volkmann 2007: 289). Zudem zeigt sich an diesen Beispielen und deren theoretischer Einbettung, wie Kultur als dynamisches Phänomen funktioniert.

5. Schlussbetrachtung

Die Auseinandersetzung mit populären Musikvideos verschafft Orientierung in der russischen Massenkultur und ermöglicht ein besseres Verstehen gesellschaftspolitischer Prozesse. Somit wird ein Beitrag zur Erweiterung des medialen Spektrums im Bereich Russistik/Russisch als Fremdsprache geleistet. Über die Vermittlung von Fremdsprache, zielkulturellem Wissen und die Herausbildung interkultureller Kompetenzen hinaus trägt der Fremdsprachenunterricht – so unser Fazit – im Wesentlichen zum gezielten und reflektierten Umgang mit Medien bei. Die theoriegeleitete Herangehensweise an MVCs setzt sich zum Ziel, die Interpretations- und Analysekompetenz der LernerInnen auszubauen und ihre Strategienkompetenzen zu stärken. Zu diesem Zweck muss es sich auch die russistische Kulturdidaktik zur Aufgabe machen, den Studierenden sowie den LehrerInnen in Aus- und Fortbildung professionelles Wissen in Hinblick auf aktuelle und ansprechende Untersuchungsgegenstände, Arbeitstechniken und Methoden sowie die dazugehörenden Theorien zur Verfügung zu stellen. Angesichts der zunehmenden Institutionalisierung kulturwissenschaftlicher Veranstaltungen, die in der Slawistik zu beobachten ist, wäre es wünschenswert, dass Kulturwissenschaft stärker als bisher hochschuldidaktische Probleme thematisiert, aber auch die Fachdidaktik die Erkenntnisse dieser Bezugsdisziplin in gegenläufiger Perspektive nutzt.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Literaturverzeichnis

Bachmann-Medick, D. (1996). Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft* (7–64). Frankfurt a. M.: Fischer.

Barker, A. M. (1999). The Culture Factory: Theorizing the Popular in the Old and New Russia. In A. M. Barker (Hrsg.), *Consuming Russia. Popular Culture, Sex, and Society* (12–45). Durham, London: Duke University Press.

Blell, G. (2002). Musikvideoclips im Englischunterricht: ‚medialer Himmel' oder ‚mediale Hölle'? In H. Decke-Cornill & M. Reichert-Wallrabenstein (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen* (195–208). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Blell, G. (2005). *Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz: Beiträge zu einer kritisch-reflektierenden Mediendidaktik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Caspers, O. (2016). The Cultural Dialogue in Vera Storozheva's Cinematographic Works: Teaching Russian Values in the Foreign Language Class with the Example of Contemporary Russian Films. In O. Laguta & A. Savchenko (Hrsg.), *Slavica Formosana I: Humanitarian Values in Slavic Languages and Cultures. Collection of Research Papers of the VI International Conference "Modern Problems of Slavic Philology: Humanitarian Values in Slavic Languages and Cultures"* (405–430). Taipei: National Chengchi University.

Doschek, J. & Simonek, S. (2015). *Slawische Popkultur* (Band 2). Wien: Polnische Akademie der Wissenschaften.

Dubin, B. (2006). Simulierte Macht und zeremonielle Politik. *Osteuropa, 3*, 19–32.

Dubin, B. (2010). *Klassika, posle i rjadom: Sociologičeskie očerki o literature i kul'ture*. Moskau: Novoe literaturnoe obozrenie.

Eisenmann, M. (2010). „in your head they are fighting" – Anregungen zur Arbeit mit Muskivideoclips am Beispiel des Songs „Zombie". In G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht* (251–262). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Frazer, P. (2005). *Teaching Music Video*. London: British Film Industrie.

Goscilo, H. & Strukov, V. (2010). *Celebrity and Glamour in Contemporary Russia*. Abingdon: Routledge.

Gussarowa, X. (2008). Norm und Abweichung: Glamour in der Mode. *Kultura. Russland-Kulturanalysen, 6*, 4–9.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Hallet, W. & Nünning, A. (2007*). Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (Band 1). Trier: WVT.

Hofstede, G. (2011). *Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context*. Online Readings in Psychology and Culture. Verfügbar unter: https://tinyurl.com/y7qqnnzs [02.12.2017].

Hu, A. (2007). Kulturwissenschaftliche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (Band 1) (13–30). Trier: WVT.

Kanzler, K. & Scharlaj, M. (2017). Between Glamorous Patriotism and Reality-TV Aesthetics: Political Communication, Popular Culture, and the Invective Turn in Trump's United States and Putin's Russia. *Zeitschrift für Slawistik, 2017/2,* 316–338.

Karasik, V. I. & Sternin, I. A. (2005–2011). *Antologija konceptov* (Tom 1–8). Volgograd: o. V.

Kuße, H. (2012). *Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Leitzke-Ungerer, E. (Hrsg.) (2009). *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: Ibidem.

Lotman, Ju. M. (1990). Über die Seimosphäre. *Zeitschrift für Semiotik, 12,* (4), 287–305.

Mehlhorn, G. (2014). Interkulturelle Kompetenz entwickeln. In A. Bergmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung* (214–227). Tübingen: Narr.

Menzel, B. (2013). Russischer Glamour und die Ära Putin. *Russland-Analysen, 258,* 31.05.2013, 6–11.

Themenheft Osteuropa (2007). *Der Osten im Westen.* Importe der Populärkultur 2007/5.

Posner, R. (1991). Kultur als Zeichensystem. Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe. In A. Assmann & D. Harth (Hrsg.), *Kultur als Lebenswelt und Monument* (37–74). Frankfurt a. M.: Fischer.

Posner, R. (2003). Kultursemiotik. In A. Nünning & V. Nünning (Hrsg.), *Konzepte der Kulturwissenschaften* (39–72). Stuttgart & Weimar: Metzler.

Reimann, D. (2014). Musikvideoklips und fremdsprachliches Hör-/Sehverstehen. Authentische Sprache, Texte und Bilder im Französisch-, Spanisch- und Italienischunterricht. In Ders. (Hrsg.), *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen* (365–385). Stuttgart: Ibidem.

Rozenchol'm, A. & Savkina, I. (Hrsg). (2015). *Topografii populjarnoj kul'tury*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie.

Rudova, L. (2008). Russland – in Glamour vereint. *Kultura. Russland-Kulturanalysen, 6,* 2–3.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

Scharlaj, M. (2017). Krieg, Kommerz und Kremlkonzerte. Geschichtsinszenierungen im heutigen Russland. In Th. Kühn & R. Troschitz (Hrsg.), *Populärkultur. Perspektiven und Analysen* (157–179). Bielefeld: transcript.

Schmid, U. (2016). *Technologien der Seele. Vom Verfertigen der Wahrheit in der russischen Gegenwartskultur*. Berlin: Suhrkamp.

Šmelev, A. D. (2012). Prostranstvennaja sostavljajuščaja russkoj kul'tury. In H. Kuße & M. Scharlaj (Hrsg.), *Prostransto i dom v russkom jazyke i v russkoj kul'ture. Raum und Haus in der russischen Sprache und Kultur* (11–26). München et al.: Otto Sagner.

Sommer, R. (2007). Vom ‚Survey' zum ‚Sample': Kulturdidaktische Modelle zwischen Landeskunde, interkulturellem Lernen und Kulturwissenschaft. In W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (Band 1) (183–195). Trier: WVT.

Thaler, E. (1999). *Musikvideoklips im Englischunterricht. Phänomenologie, Legitimität, Didaktik und Methodik eines neuen Mediums*. München: Langenscheidt-Longman.

Thaler, E. (2012). Musikvideoklips – Kunst, Kitsch, Kommerz, Kommunikation. In G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht* (241–250). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Trepper, H. (2002). Einleitung. Von der „Massenkultur" zur „Popularkultur". In I. Bock, W. Schlott & H. Trepper (Hrsg.), *Kommerz, Kunst, Unterhaltung. Die neue Popularkultur in Zentral- und Osteuropa* (7–22). Bremen: Edition Temmen.

Volkmann, L. (2007). *Popular Culture* im Fremdsprachenunterricht: Musicvideoclips, Popsong, Werbung. In W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (Band 1) (277–291). Trier: WVT.

Welsch W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (39–66). Bielefeld: transcript.

Willwer, J. (2009). Musikclips zu Bénabar im Französischunterricht. In E. Leitzke-Ungerer (Hrsg.), *Film im Fremdsprachenunterricht* (399–417). Stuttgart: Ibidem.

Zaliznjak, A., Levontina I. & Šmelev, A. (2012). *Konstanty i peremennye russkoj jazykovoj kartiny mira*. Moskau: o. V.

Zvereva, V. (2008). Glamur v sovremennoj rossijskoj kul'ture. In A. M. Nikulin (Hrsg.), *Puti Rossii: kul'tura – obščestvo – čelovek. Materialy Meždunarodnogo simpoziuma (25–26 janvarja 2008 goda)* (128–138). Moskau: Logos.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Perspektiven der Witzforschung im Kontext des Russischunterrichts

Julia Hargaßner (Salzburg)

Статья рассматривает немецкоязычное понятие «Witz», переводимое на русский язык как ‚шутка', ‚анекдот', ‚острота', в контексте преподавания русского как иностранного (РКИ). Несмотря на то, что шутки и анекдоты на иностранном языке, а точнее их понимание и активное использование, выступают признаком компетентного владения языком, применение этого материала на уроках ограничено в силу его многогранности и сложности этой повествовательной формы. Автор статьи представляет перспективы изучения шутки как текста и речевого жанра в контексте преподавания РКИ, раскрывая ее потенциал. Кроме того, в статье приводятся результаты пилотного проекта, проведенного на отделении славистики университета Зальцбурга. При помощи анкетирования выявлялось субъективное отношение студентов русского языка к использованию шуток на уроках, а именно, их влияние на атмосферу в классе, частотность использования шутки на уроках РКИ, а также связь между отношением к шутке на родном и иностранном языках.

1. Einleitung

Als Einstieg soll folgender russischer Witz dienen: „Поймал старик золотую рыбку и загадывает желание: – Хочу, чтобы у меня все было. Рыбка ему в ответ: – Старик, у тебя все было..." Um über diesen Witz lachen oder wenigstens schmunzeln zu können, muss man sowohl die Bedeutung der Wörter als auch die grammatische Verbindung zwischen ihnen verstehen und selbstverständlich den kulturellen Kontext kennen. Es geht um das Gedicht „Skazka o rybake i rybke" von Aleksandr Puškin, in dem ein alter armer Fischer einen Gold-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

fisch fängt, der drei Wünsche des alten Mannes erfüllt, um als Gegenleistung frei gelassen zu werden. Die Polysemie des Wortes *bylo* (der Konjunktiv im Wunsch des Fischers und das Präteritum in der Antwort des Goldfischs) lässt sich in zwei unterschiedlichen Skripten lesen, die zur Pointe beitragen, in der eine überraschende Umdeutung stattfindet: Während der alte Mann sich ein sorgloses Leben wünscht, sagt ihm der Fisch, dass es schon der Vergangenheit angehört. Aus diesem kleinen Beispiel wird deutlich, dass der Witz zum einen mehrere Ebenen der Sprache (lexikalische, semantische, grammatische, phonologische, kulturelle) aktualisiert und zum anderen nur unter Verlust des komischen Effekts aus dem Russischen ins Deutsche übertragen werden kann.

Das Verstehen eines Witzes in einer fremden Sprache stellt mehrere Herausforderungen dar, zugleich aber vermittelt es das befriedigende Gefühl der kompetenten Beherrschung dieser Sprache. Welche Voraussetzungen gibt es für das Verstehen von Witzen in der Fremdsprache? Welche Kenntnisse sowohl auf der sprachlichen als auch der kulturellen Ebene benötigt der Lernende dazu? Welche Haltung haben UnterrichtsteilnehmerInnen zu Witzen im Fremdsprachenunterricht?

Für den Einsatz von Witzen bei der Vermittlung einer fremden Sprache sprechen v. a. die emotionale Komponente, die die Stimmung heben soll, und der relativ kurze Umfang der Texte, die sich im Rahmen einer Unterrichtsstunde sehr gut aufbereiten lassen. Demgegenüber stehen einige Aspekte, die den Einsatz von Witzen im Fremdsprachenunterricht erschweren, wie bspw. die hohen Sprachkompetenzniveaustufen im GeR (2001), auf denen die sowohl allgemeinen als auch sprachlich-kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen der Lernenden in Verbindung mit Witzen gebracht werden. So sollen die Lernenden im Rahmen der Diskurskompetenz, die in den pragmatischen Kompetenzen verortet wird, wissen, „wie Geschichten, Anekdoten, Witze etc. erzählt werden" (ebd.: 5.2.3.1). Im Kapitel soziolinguistische Kompetenz des GeR wird deutlich auf die Kenntnis des akkumulierten Volkswissens, ausgedrückt in Redewendungen als eine bedeutsame Komponente des sprachlichen Aspekts der soziokulturellen Kompetenz hingewiesen (ebd.: 5.2.2.3). Die Textsorte „Witz" wird dabei nicht explizit erwähnt, abgesehen von der Skala der soziolinguistischen Angemessenheit für das Niveau C1: „Kann die Sprache zu geselligen Zwecken flexibel und

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

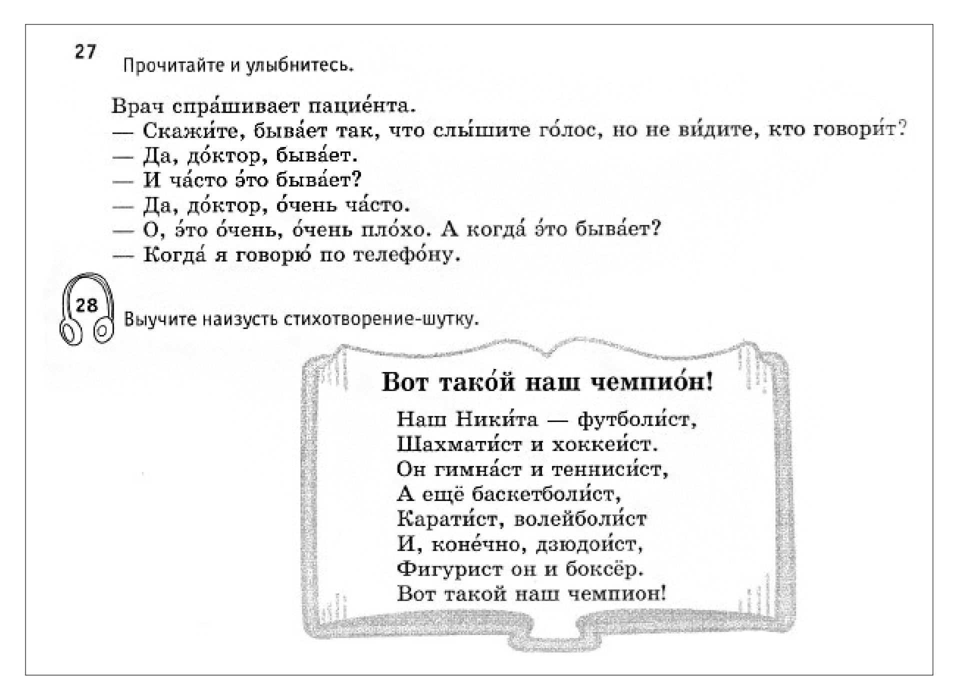
effektiv einsetzen und dabei Emotionen ausdrücken, Anspielungen und Scherze machen.“ (ebd.: 5.2.2.5).

Witze nehmen im Kontext des Russischunterrichts eine besondere Stellung ein: Sie kommen zum einen in der schriftlichen Sprache als eine Textsorte und zum anderen in der mündlichen Sprache als eine Redegattung vor. Diese Zweiteilung wird mit der Aktivierung unterschiedlicher Aktivitäten in der (unterrichtlichen) Kommunikation begründet und folgt dem zeitgenössischen Paradigma der russischsprachigen Witzforschung (Chimik 2002, Dement'ev 2010, Kurganov 2015, Šmeleva & Šmelev 2002). Witze beziehen sich auf alle Bereiche des menschlichen Lebens und repräsentieren die Kultur der jeweiligen Sprachgesellschaft. Die historische Entwicklung russischer Witze im 20. Jahrhundert spiegelt nicht nur politische, wirtschaftliche, geschlechterspezifische und soziale Veränderungen wider (vgl. Dement'ev 2010), sondern veranschaulicht auch wichtige Diskursparadigmen des Landes. So zeigen diachrone Untersuchungen russischer Witze eine Übereinstimmung zwischen den Phasen der gesellschaftlichen Entwicklung und der Witzentwicklung im Russland des 20. und 21. Jahrhunderts (ebd.). Diese Eigenschaften von Witzen sprechen für ihre Verwendung im unterrichtlichen Kontext.

Dabei bleibt die Frage offen, wann, wie, wie oft und ob überhaupt Witze als Textsorte und Redegattung ihren Einsatz im Russischunterricht finden. Einen möglichen Hinweis liefern Lehrwerke, die als „zentrales Medium des Fremdsprachenunterrichts“ (Fäcke 2016: 35) betrachtet werden. Ohne einen Anspruch auf eine Analyse gegenwärtiger Lehrwerke hinsichtlich der Präsenz von Witzen zu stellen, führe ich ein Beispiel aus dem von mir im Unterricht verwendeten Lehrwerk *Russkij klass* (Vochmina & Osipova 2011: 104) an. Hier werden auf einer Seite zwei Texte unter dem Titel „Witz *шутка*“ angegeben (s. Abb. 1), die jedoch nur durch eine möglicherweise ähnliche Reaktion bei der Rezeption dem Bereich des Humors zugeordnet werden können.

Während der erste Witz eine pointierte Geschichte darstellt, weist der Reimwitz keine Anzeichen der Pointe auf. Das Beispiel verdeutlicht, dass der Witz (*шутка*) im Russischen als Sammelbegriff für unterschiedliche Textsorten agiert. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass das als Beispiel verwendete Lehrwerk ab der dritten Lektion in jedem Kapitel mind. einen Witz anführt, was einen systematischen Einsatz von Witzen im Unterricht nahelegen könnte.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5



27 Прочитайте и улыбнитесь.

Врач спра́шивает пацие́нта.
— Скажи́те, быва́ет так, что слы́шите го́лос, но не ви́дите, кто говори́т?
— Да, до́ктор, быва́ет.
— И ча́сто э́то быва́ет?
— Да, до́ктор, о́чень ча́сто.
— О, э́то о́чень, о́чень пло́хо. А когда́ э́то быва́ет?
— Когда́ я говорю́ по телефо́ну.

28 Выучите наизусть стихотворение-шутку.

Вот тако́й наш чемпио́н!

Наш Ники́та — футболи́ст,
Шахмати́ст и хоккеи́ст.
Он гимна́ст и тенниси́ст,
А ещё баскетболи́ст,
Карати́ст, волейболи́ст
И, коне́чно, дзюдои́ст,
Фигурист он и боксёр.
Вот такой наш чемпион!

Abbildung 1: Seite aus dem Lehrwerk *Russkij klass* (Vochmina & Osipova 2011: 104)

Abgesehen von Witzen in Lehrwerken sind in den letzten Jahren einige Lehrmittel erschienen, die sich explizit Witzen im Unterricht widmen (Lebedeva 2012, Levina 1997). Es handelt sich dabei um Sammlungen von Witzen, Anekdoten, Reimen und lustigen Dialogen, also humoresken Texten. Sie bestätigen wiederum das große Interesse an diesem Thema und die breitere Auffassung des (deutschen) Begriffs „Witz" im Russischen.

Die einführenden Überlegungen zeigen, dass Witze ein vielseitiges Medium für den fremdsprachlichen Russischunterricht darstellen: Der Einsatz von Witzen im Russischunterricht ist aufgrund ihrer Mehrdimensionalität und Komplexität eine große Herausforderung im gesteuerten Spracherwerb. Genau dieselben Eigenschaften von Witzen sprechen aber für ihre Einbeziehung in den Sprachunterricht. Der folgende Beitrag hat zum Ziel, einen Forschungsüberblick in Bezug auf Witze darzubieten, die Definition des Witzes im Kontext des Russischunter-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

richts zu formulieren und eine neue Perspektive fachdidaktischer Witzforschung zu umreißen. Anschließend wird ein Pilotprojekt vorgestellt, das die Relevanz dieser Perspektive der Witzforschung verdeutlicht.

2. Zur Definition des Witzes im Kontext des Russischunterrichts

Wie bereits oben gezeigt, kommen in Lehrwerken abgesehen von den kurzen, eine Pointe enthaltenden Texten, die man als Witz bezeichnet, auch Texte vor, die mit Humor und Komik in Verbindung gebracht und verallgemeinernd auch als Witze angeführt werden. Somit besteht ein Klärungsbedarf hinsichtlich der Definition des Witzes im Russischunterricht. Dabei sollten sowohl die Definitionen aus den Bezugsdisziplinen als auch die Auslegung des Begriffs im russischsprachigen kulturellen Raum mit aufgenommen werden.

Unterschiedliche Herangehensweisen an das Wesen des Witzes fördern mehrere Definitionen zutage. Im historischen Verlauf kristallisierte sich die Auffassung des Witzes von geistiger Veranlagung zu sprachlichem Gebilde (vgl. Preisendanz 1970) heraus. Die Linguistik verwendet in Bezug auf den Witz folgende Begriffe: Textsorte, Handlungsmuster, Redegattung (Marfurt 1977, Raskin 2008). Kotthoff (2011: 397), eine der bekanntesten Humorforscherinnen der Gegenwart im deutschsprachigen Raum, gibt eine kurze Definition des Witzes: „Witze sind standardisierte Geschichten, die mit einer Pointe enden". Ulrich (1980: 20) nennt den Witz eine „relativ kurze, komische und pointierte Sprach-, Bild- oder Bild-Sprach-Textsorte" und versucht den Witz von anderen Textsorten abzugrenzen. Bereits in den 1970er Jahren weist Marfurt (1977: 167) auf gewisse Probleme der Abgrenzung der Textsorte „Witz" hin, mit der Begründung, dass „die Kriterien einer Textsortenbestimmung sowohl von der Textstruktur wie vom Interaktionsmuster her determiniert sind". Die Problematik einer definitorischen Abgrenzung der Textsorte oder Redegattung „Witz" ergibt sich aus der Vielfalt der Arten und Typen von Witzen sowie aus der essentiellen Ambiguität des Begriffs, der sich sowohl „auf den Bereich des Verstandes […] als auch auf

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

den Bereich des Komischen“ (Winkler & Goulding 2005: 694–695), als Textsorte oder Gattung, bezieht. Mehrere aus unterschiedlichen Perspektiven gestaltete Definitionsversuche „verleihen der Textsorte kein deutlicheres Profil“ (ebd.: 696).

Die Definition der Textsorte „Witz“ im Rahmen des Russischunterrichts muss auch den heute üblichen Sprachgebrauch dieses Begriffs im russischsprachigen Raum miteinbeziehen. Zunächst bedarf es einer Übersetzung des deutschen Worts „Witz“, für das im Russischen gleich drei Bezeichnungen existieren: *шутка*, *острота*, und *анекдот* (vgl. Lejn et al. 2006: 968). Das erklärende Wörterbuch der russischen Sprache definiert das Wort „*шутка*“ wie folgt: „1. То, что говорят, делают с целью вызвать смех, веселье; забавная, выходка, шалость. 2. То, что говорят и делают не всерьёз, к чему нельзя относиться серьёзно. 3. Небольшая комическая пьеса, комический рассказ, комическое музыкальное произведение“ (Efremova 2006: 899). Im Russischen sind die Grenzen zwischen den Textsorten „*шутка*“ und „*анекдот*“ oft verwischt. Es gibt eine große Anzahl an populärwissenschaftlichen Büchern, die in ihren Titeln diese Wörter synonym verwenden. Die wissenschaftliche Monographie *Russkij anekdot: Tekst i rečevoj žanr* (Šmeleva & Šmelev 2002: 20) bietet die Definition des russischen Witzes als „Анекдот – короткий устный смешной рассказ о вымышленном событии с неожиданной остроумной концовкой, в котором действуют постоянные персонажи, известные всем носителям русского языка“. Im Deutschen stellt der Witz ein Hyperonym dar, während sich die russische Bezeichnung *анекдот* auf eine konkrete sprachlich-kulturelle Erscheinung bezieht (Chimik 2002). Winkler & Goulding (2005) verweisen auch auf den Unterschied zwischen dem deutschen Nomen und „seinen Korrelaten in den anderen europäischen Sprachen: Diese verfügen über jeweils zwei Termini oder zwei Gruppen von Termini, um einerseits den Witz als geistige Anlage […], andererseits den Witz als einzelnen Text zu bezeichnen“ (ebd.: 695). Unter „*острота*“ wird „остроумное выражение“, ein scharfsinniger Ausdruck, verstanden (Efremova 2006: 500). Obwohl es im Russischen drei Bezeichnungen für das gibt, was wir im Deutschen einen Witz nennen, wird die Definition und genaue Abgrenzung der damit bezeichneten Textsorte(n) dadurch nicht einfacher.

Im Rahmen der fremdsprachlichen Didaktik des Russischen scheint es sinnvoll zu sein, die oben dargelegten deutschsprachigen und russischsprachigen Aus-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

legungen, die sich nicht bedeutend unterscheiden, unter der Berücksichtigung der unterrichtlichen Bedingungen zusammenzuführen, in denen der Witz mündlich als Redegattung sowie schriftlich als Textsorte vorkommt. Des Weiteren sind zwei definitorische Auffassungen von Bedeutung: Der Witz im engeren Sinne als *анекдот* stellt eine kurze, pointierte Textsorte/Redegattung dar. Der Witz im weiteren Sinne umfasst alle kurzen Texte, die ein komisches bzw. humoristisches Moment enthalten. Ausgehend von diesen Definitionen kann eine Untersuchung von Witzen im Unterrichtskontext strukturiert erfolgen.

3. Forschungsüberblick

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Witz blickt auf eine lange Geschichte zurück. Die Perspektiven, aus denen der Witz untersucht wurde, decken dabei ein besonders breites Spektrum ab: Es existieren zahlreiche philosophisch-ästhetische, psychologische, anthropologisch-soziologische, linguistische, literatur- und kulturwissenschaftliche Untersuchungen (vgl. Best 1989, Freud 1905, Lipps 1898, Marfurt 1977, Plessner 1941, Wellek 1949). Diese Studien verlaufen meist transdisziplinär, was der Komplexität des Witzes als Untersuchungsgegenstand geschuldet ist. Dabei spielt insb. die Theorie des Komischen bzw. des Humors eine bedeutende Rolle.

Der Witz in Zusammenhang mit dem Komischen wird in mehreren kulturwissenschaftlich orientierten Studien unter diversen Gesichtspunkten behandelt: Dabei stehen die interkulturelle Wirksamkeit und Repräsentanz des Witzes (vgl. u. a. Dimova 2002), die Beziehung zwischen Witz und Wirklichkeit als Form der ästhetischen Weltaneignung (vgl. u. a. Jakobi & Waldschmidt 2015) oder kulturspezifische Aspekte von Humor im Rahmen der interkulturellen Kommunikation (vgl. Stojić & Žagar-Šoštarić 2015) im Fokus.

Die literaturgeschichtliche Forschung im deutschsprachigen Raum zeigt bereits im 18. Jahrhundert besonderes Interesse am Witz (vgl. u. a. Winkler & Goulding 2005). Die Untersuchung des Witzes seitens der Literaturwissenschaft, in der der Witz aus dem Komischen hergeleitet wird, zeigt sich in diversen Versuchen, die wesentliche Komponente des Witzes, die Pointe, zu definieren. So betont der

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

deutsche Literaturwissenschaftler Preisendanz (1970: 18) bereits am Anfang der 1970er Jahre die Pointe als das Unterscheidungsmerkmal, das den Witz von „vielerlei Sorten komischer oder spaßhafter Histörchen und Äußerungen“ abgrenzt.

Es wurden bislang überschaubare Versuche unternommen, den Witz im Rahmen der Sprachendidaktik zu beschreiben. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem erstsprachlichen Unterricht. So geht Ulrich (1980) auf die vielfältigen Möglichkeiten einer didaktischen Behandlung des Witzes im Deutschunterricht ein. Auf der Basis der Theorie des Witzes geht der Wissenschaftler auf die Sprech- und Schreibimpulse, Strukturen des Witzes sowie die Witzrezeption und -produktion in der Muttersprache ein.

Die Fremdsprachendidaktik als eine Integrationswissenschaft, die Theorie und Lehre in einem verkörpert (vgl. Lembens & Peschek 2009), „greift sowohl inhaltlich als auch forschungsmethodisch auf Bezugswissenschaften zurück“ (Caspari 2016: 12), um gelenkten Spracherwerb zu erforschen und zu optimieren. Die Bezugsdisziplinen der Fachdidaktik des Russischen, die Linguistik, die Literaturwissenschaft, die Kulturwissenschaften sowie die Erziehungswissenschaft und die Unterrichtsforschung liefern viele ertragreiche Ergebnisse, die ich als Anknüpfungspunkte für die fachdidaktische Erforschung des Witzes betrachte. Fachwissenschaftliche Forschung bildet also Basis und Ausgangspunkt der fachdidaktischen Forschung, kann diese aber nicht ersetzen.

Ueda (2013) veröffentlicht seine Überlegungen über die Textsorte „Witz“ im Deutschunterricht in Japan, dabei stehen linguistische Ansätze zum Philosophieren mit Kindern im Fokus. Diese philosophisch ausgerichtete Monographie, die auf den Erfahrungen des Autors basiert, liefert inspirierende Impulse für die weitere Erforschung des Themas „Witz im Fremdsprachenunterricht“.

Die Erforschung des Humors im Kontext des Fremdsprachenlernens erfolgt in der Gegenwart vorwiegend aus linguistischer Perspektive. In den letzten 30 Jahren ist eine Reihe von linguistischen Werken zum Thema Humor erschienen, die den Witz fokussiert beschreiben und analysieren. Raskin (1985) revolutioniert den Zugang zum Witz aus linguistischer Perspektive mit seiner *Semantic-Script Theory of Humor*, die sich mit dem Witz, „the simplest and least complicated type of humorous text“ (Attardo 2008: 108), auseinandersetzt. Die allgemeine Theorie des verbalen Humors von Attardo & Raskin (1991) legt den Grundstein für

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

eine breitere sprachwissenschaftliche Erforschung des Humors, bei der der Witz im Fokus bleibt. Eine Reihe von Untersuchungen befasst sich mit Fragestellungen der Pragmatik und zeigt Mechanismen des Erkennens, Verstehens und der Produktion des Humors in einer Fremdsprache auf (Kagan 2016, Kusnetsova 2015, Shardakova 2010, 2013, 2016).

Der Untersuchungsbereich „Humor im Klassenzimmer bzw. im Fremdsprachenunterricht“ genießt große Aufmerksamkeit in der gegenwärtigen Forschung. Der Sammelband *Humor im Fremdsprachenunterricht* (Löschmann 2015) durchleuchtet „linguistische, psychologische, interkulturelle und translationswissenschaftliche Aspekte des Humors [...], um effiziente Einsatzmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen“ (ebd.: Cover). Der Band ist in der Reihe „Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion“ veröffentlicht. Die Beiträge in diesem Band stammen aus fünf Ländern – aus Deutschland, Kanada, Kroatien, Russland und den USA, was auf die Bedeutung dieser Forschungsrichtung weltweit hinweist. Nicht ein Beitrag jedoch widmet sich explizit der Textsorte „Witz“ im Fremdsprachenunterricht, obwohl die meisten der Aufsätze gewisse Hinweise bzw. sogar ausführliche Überlegungen zur Analyse, Klassifizierung und zu Formen des Witzes enthalten (vgl. Cui 2015, Erofeev 2015, Kusnetsova 2015). Die Monographie *Humor in the Classroom* (Bell & Pomerantz 2016) bietet praktische, forschungsbasierte Antworten auf die Fragen der Unterrichtsforschung und der Fremdsprachendidaktik in Bezug auf die kognitiven Vorteile, die der Humor im L2-Klassenzimmer-Diskurs erlaubt und fördert.

Diese zwei Publikationen zeigen, dass die fachdidaktische Witzforschung eine mehr oder weniger fokussierte Konkretisierung im Rahmen des Forschungsfeldes „Humor im Fremdsprachenunterricht“ erfährt. Das breite Spektrum dieses Bereichs veranschaulicht das Zitat aus dem Vorwort des Herausgebers: „Indem wir Humor als Oberbegriff für alle Arten von Texten, Ereignissen, Handlungen, auch nonverbalen Erscheinungsformen wählen, die zum Lachen, zu Spaß und Erheiterung im Unterricht führen können, ziehen wir den Kreis um den Humor so groß, dass es in der Tat schwer fällt, ihn per definitionem zu fassen“ (Löschmann 2015: 15). In dieser Breite des Forschungsfeldes Humor wird die Witzforschung trotz ihrer Präsenz insofern vernachlässigt, als auf sie nicht präzise eingegangen wird.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Im Rahmen des Forschungsfeldes „Lachen im Unterricht" werden Witze aus der Perspektive der Unterrichtsforschung analysiert. Die positive Atmosphäre, die dank einer lustigen Kommunikation zwischen den UnterrichtsteilnehmerInnen geschaffen wird, trägt zur Lernmotivation bei und wirkt sich positiv auf die Lernergebnisse aus (vgl. Junko & Ohta 2008). Dabei visieren die Forscherinnen Witze nicht als Textsorte oder Redegattung, sondern fokussieren auf spontane Aussagen und Situationen, die im Unterricht stattfinden.

Der oben angeführte Forschungsüberblick weist deutliche Desiderate in Bezug auf die fachdidaktisch ausgerichtete Witzforschung im Fremdsprachenunterricht auf. Eine systematische Studie über Witze im Fremdsprachenunterricht, konkret in Bezug auf das Russische, fehlt. Eine umfassende Erforschung des Potenzials von Witzen im Unterricht sollte sowohl theoretische als auch praktische Ziele verfolgen. Die theoretischen Ziele fremdsprachendidaktischer Forschung umfassen die Auseinandersetzung mit einzelnen Faktoren des fremdsprachlichen Lernens und Lehrens, die praktischen Ziele streben eine Verbesserung der Qualität des Fremdsprachenunterrichts an (Caspari 2016: 12).

4. Perspektiven der Witzforschung zu subjektiven Haltungen der UnterrichtsteilnehmerInnen

Fremdsprachendidaktische Forschung unterliegt im 21. Jahrhundert einer thematischen Schwerpunktwandlung: Der thematische Fokus verschiebt sich seit dem Beginn der 2000er Jahre von der Inhaltsperspektive auf die Lernerperspektive (vgl. Klippel 2016). Der Witz erlaubt aber, die beiden Perspektiven zu vereinen, denn er gehört sowohl zum Inhalt des Unterrichts als auch zum Bereich des unterrichtlichen Handelns, in dem funktionale Sprachfertigkeiten der Lernenden sowie die subjektive Haltung der Lehrpersonen zu Witzen im Fokus stehen.

In einem an der Universität Salzburg laufenden Projekt wird der Einsatz von Witzen im Russischunterricht unter zwei Gesichtspunkten erforscht. Zum einen werden gegenwärtige Lehrwerke für Russisch hinsichtlich der Präsenz von Witzen analysiert, zum anderen wird die subjektive Haltung von Lehrenden zu Witzen im Unterricht erkundet. Diese zwei Ausrichtungen der Witzforschung

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

erlauben die den Unterricht beeinflussenden Faktoren wie Lehrwerke und Lehrpersonen in die Erforschung des Witzes miteinzubeziehen.

Wie bereits in der Einleitung angedeutet, können Lehrwerke eine Auskunft über den Einsatz des Witzes im Russischunterricht geben. Die zentrale Stellung des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht (vgl. Fäcke 2017: 35) begründet die Analyse der Inhalte von Lehrwerken hinsichtlich verschiedener Arten von Witzen. Dabei können die Lehrwerke sowohl unter qualitativen als auch quantitativen Gesichtspunkten analysiert werden. Folgende Fragen bilden die Basis der Analyse: Kommen Witze im Lehrwerk vor und wenn ja, wie oft? Welche Funktionen erfüllen die Witze? Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Witzfrequenz und dem Sprachniveau bzw. der Progression des Lehrwerks? Welche Aufgaben sind in Bezug auf Witze zu finden? Erlauben Witze Rückschlüsse auf gesellschaftliche und kulturelle Normen und Werte?

Das Wissen über Kognitionen der Selbst- und Weltsicht respektive des Einsatzes von Witzen kann zu einem besseren Verständnis unterrichtlicher Prozesse führen. Die Erforschung subjektiver Theorien von Individuen bezieht sich auf Konstrukte, die aus „Wissen, Wertungen, erinnerten Erfahrungen, Schlussfolgerungen und Absichten bestehen“ (Caspari 2003: 70). Dieser Forschungsansatz zu subjektiven Theorien, der das „am weitesten ausgearbeitete Konzept“ (ebd.) bietet, geht von einem epistemologischen Subjektmodell aus, wonach das Individuum seine internen Prozesse, Sinn- und Bedeutungsstrukturen sowie Handlungen reflektieren kann. Der Mensch als Erkenntnisobjekt ist in der Lage „sich von seiner Umwelt zu distanzieren und unabhängig zu machen, indem es sie mithilfe selbst konstruierter Kategorien beschreibt, erklärt und mit Bedeutung versieht“ (Groeben et al. 1988: 16). Darüber hinaus wird das Individuum in „Parallelität zum Selbstbild des Wissenschaftlers“ (ebd.) gesehen. Analog zu wissenschaftlichen Theorien dienen subjektive Theorien „der Erklärung, Prognose und Technologie“ in Bezug auf einen bestimmten Gegenstand und können folgende Elemente umfassen: subjektive Konstrukte, subjektive Daten, subjektive Wenn-Dann-Hypothesen, sowie affektive Aspekte und Einstellungen (vgl. Caspari 2003: 78).

Das Ziel ist es, subjektive Theorien der Lehrenden zum Einsatz von Witzen im Unterricht zu erkunden. Dabei soll geklärt werden, wie der Witz seitens der Lehrenden im Unterricht wahrgenommen wird, welche Erwartungen bzw. Er-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

fahrungen Lehrende im Zusammenhang mit dem Witz haben. Kennen die Lehrpersonen die Vorstellungen der SchülerInnen zum Thema Witz und wenn sie den Witz in ihre Unterrichtsplanungen einbinden, in welcher Weise geschieht dies?

Das Zusammenschließen dieser zwei Forschungsteilbereiche sollte neue Einblicke in die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts sowie in die Kognitionsprozesse der UnterrichtsteilnehmerInnen geben. Im Folgenden wird eine Pilotstudie vorgestellt, die das Potenzial des Witzes im Russischunterricht verdeutlicht.

5. Pilotierung der Fragebogenstudie zu den Einstellungen von Lernenden zum Witz im Unterricht

Die Pilotstudie wurde mit dem Ziel konzipiert, die subjektive Haltung der Lernenden in Bezug auf den Witz im Unterricht zu eruieren. Die Umfrage war an die Studierenden aller Russischkurse, die im Wintersemester 2016/17 an der Universität Salzburg abgehalten wurden, gerichtet. Es wurden insgesamt 45 Fragebögen (11 Männer, 28 Frauen und 6 Personen ohne Angabe) erfasst. Eine genauere Beschreibung der ProbandInnen-Gruppe soll hier nicht vorgenommen werden, da es sich um eine Pilotstudie handelt. Die Pilotstudie enthält 25 Aussagen und Fragen, die in drei Kategorien organisiert sind. Die erste Kategorie enthält zehn Aussagen und eine Frage zum Einsatz des Witzes im Russischunterricht, die zweite Kategorie der Aussagen geht auf die Selbsteinschätzung bezüglich der Kompetenz, Witze zu verstehen, ein, und die dritte Kategorie umfasst offene Fragen zur Lernbiographie jedes/jeder Befragten.

5.1 Aufbau des Fragebogens

5.1.1 Kategorie 1: Items zum Einsatz von Witzen im Russischunterricht

Den Studierenden wurden in dieser ersten Kategorie zehn von der Forscherin formulierte Aussagen vorgelegt, für die eine Likert-Skala verwendet wurde. Die Aussagen sollen die Einstellungen der Lernenden zu drei Fertigkeiten (Sprechen bzw. Erzählen, Lesen und Hören) in Bezug auf den Witz in ihrer Muttersprache und

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

in der Zielsprache Russisch festhalten. Sie sind handlungsorientiert formuliert, z. B. „Ich erzähle gern Witze in meiner Muttersprache“. Die Verbindung zwischen dem Interesse am Gegenstand bzw. der Lernmotivation und dem Lernerfolg steht im Fokus mehrerer pädagogisch-psychologischer Studien (vgl. u. a. Hoffmann 2014) und ist für die Planung und „optimale Gestaltung des Unterrichts [...] ein wichtiger Aspekt“ (Krapp 1996: 105). Die Aussagen dieser Kategorie des Fragebogens sollen die subjektive Wahrnehmung des Witzes hinsichtlich seines Einflusses auf die Lernatmosphäre veranschaulichen. Zuletzt wurde die subjektive Häufigkeit des Witzeinsatzes abgefragt. Die folgenden Hypothesen wurden überprüft:

1. Die Haltung zum Witz in Bezug auf die drei Fertigkeiten (Sprechen, Lesen, Hören) in der Muttersprache spiegelt sich in der Haltung zum Witz in der Zielsprache Russisch wider.
2. Die subjektive Meinung der Lernenden ist, dass Witze in der Zielsprache die Lernatmosphäre positiv beeinflussen.
3. Der Witz kommt im Russischunterricht selten vor.

5.1.2 Kategorie 2: Aussagen zum Verständnis von Witzen

Die Aussagen der zweiten Kategorie gehen auf den Begriff des Witzes bzw. das Verstehen dieses Begriffs sowie auf unterschiedliche Arten von Witzen ein. Die Formulierung der Aussagen dieser Kategorie geht von einer weiten Definition des Witzes aus, die nicht nur pointierte Texte, sondern alle Texte, die in Verbindung mit Lachen und Humor stehen, umfasst. Außerdem überprüfen die Aussagen die subjektive Verständlichkeit von Witzen in der russischen Sprache in Abhängigkeit von verschiedenen Arten von Humor, dem verbalen und dem referenziellen (vgl. Attardo 1994). Referenzielle Witze, die als leichter übersetzbar gelten (ebd.), wurden zusätzlich – unterteilt in zwei Kategorien – angeboten: Witze, die sich auf das Allgemeinwissen gegenüber Witzen, die sich auf kulturelle Besonderheiten Russlands beziehen (*universal* vs. *culture-based*). Dazu wurden den ProbandInnen die entsprechend formulierten Aussagesätze vorgelegt: „Ich verstehe russischsprachige Witze, die sich auf das Allgemeinwissen beziehen“, „Ich verstehe

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

russischsprachige Witze, die sich auf kulturelle Besonderheiten Russlands beziehen", „Ich verstehe russischsprachige Witze, die sich auf sprachliche Besonderheiten des Russischen beziehen". Folgende Hypothesen werden dabei überprüft:

1. Unter dem Begriff „Witz" werden kurze Texte mit einer Pointe verstanden.
2. Russischsprachige Witze, die sich auf das Allgemeinwissen beziehen, werden besser verstanden.
3. Russischsprachige Witze, die sich auf kulturelle Besonderheiten Russlands beziehen, werden im Vergleich zur ersten Kategorie (Allgemeinwissen) schwerer verstanden.
4. Russischsprachige Witze, die sich auf sprachliche Besonderheiten des Russischen beziehen, werden am schwersten verstanden.
5. Das Verstehen des russischsprachigen Witzes stellt für Lernende eine subjektiv empfundene Herausforderung dar.

5.1.3 Kategorie 3: Fragen zu Lernerbiographien

Die dritte Kategorie umfasst Fragen zu Lern- und Sprachbiographien der befragten Studierenden. Nach der L1 und der Anzahl der in der Schule und an der Universität gelernten bzw. zu lernenden Sprachen wird auch die Anzahl der Semester, in denen Russisch gelernt wurde, abgefragt. Das Ziel ist es, einen Zusammenhang zwischen der Mehrsprachigkeit der Studierenden sowie der Dauer der Auseinandersetzung mit dem Russischen und dem subjektiv empfundenen Verstehen russischsprachiger Witze zu überprüfen.

5.2 Ergebnisse

5.2.1 Einsatz des Witzes im Russischunterricht

Die Überprüfung der Hypothesen dieser Kategorie bringt folgende Erkenntnisse ans Licht. Die erste Hypothese hat sich dabei nicht gänzlich bestätigt. 26,7% stimmen der Aussage „Ich erzähle gern Witze in meiner Muttersprache" zu, je 28,9% der Befragten wählen „trifft eher nicht zu" und „trifft eher zu". Demgegenüber

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

steht eine eindeutig ablehnende Haltung zum Erzählen russischsprachiger Witze: 48,9% wählen „trifft nicht zu“ und 44,4% „trifft eher nicht zu“. Eine Gegenüberstellung der Fertigkeiten, Witze in der L1 und in der russischen Sprache zu hören, die aus den Aussagen „Ich höre gern Witze in meiner Muttersprache/Ich höre gern russischsprachige Witze im Unterricht“ hervorgeht, bringt aber überraschende Ergebnisse zutage: Der Prozentanteil in der Kategorie „trifft eher zu“ ist in beiden Sprachen gleich und beträgt 42,2%, wobei auch die Kategorie „trifft zu“ von 46,7% für die L1 und 40,0% für Russisch gewählt wird. Für die Fertigkeit Lesen sind die höchsten Prozentzahlen wie folgt verteilt: 35,6% wählen für Witze in ihrer L1 die Kategorie „trifft eher zu“ und 42,2% wählen dieselbe Kategorie für russischsprachige Witze. Die rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen erfreuen sich somit im Vergleich zum Erzählen größerer Beliebtheit in Bezug auf den Witz im Unterricht. Das kann aber auch damit zusammenhängen, dass die Befragten aus unterschiedlichen Gründen nicht in der Lage oder Stimmung sind, selbst Witze zu erzählen. Die subjektive Haltung zum Witz in Bezug auf diese zwei Bereiche in der L1 spiegelt sich in der Haltung zum russischen Witz wider.

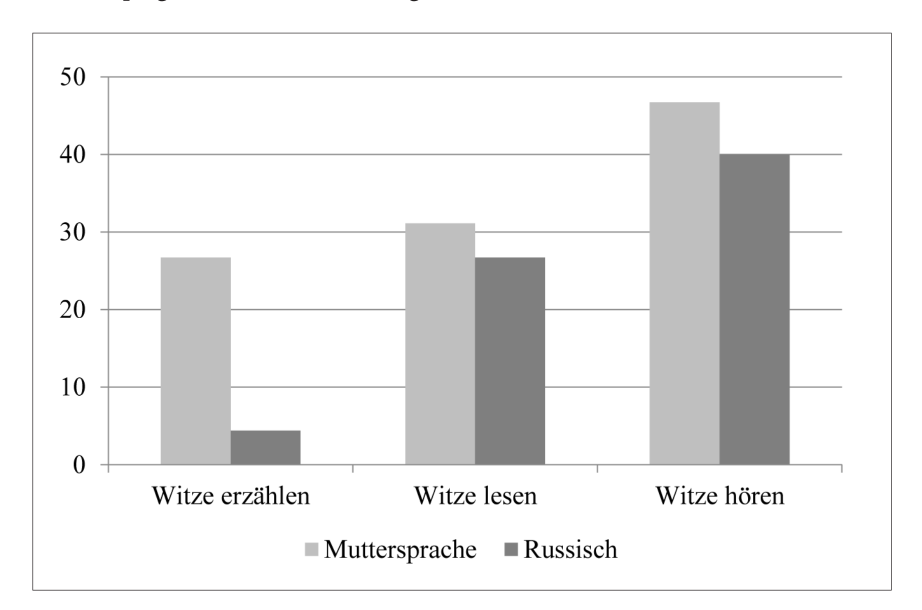


Abbildung 2: Haltung zum Witz in der Muttersprache und im Russischen Häufigkeiten in %

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Die zweite Hypothese, dass der russischsprachige Witz in der subjektiven Wahrnehmung der Lernenden die Lernatmosphäre positiv beeinflusst, wurde bestätigt. Für die Aussage „Ich bin der Meinung, dass russischsprachige Witze die Lernatmosphäre positiv beeinflussen" wurden ausschließlich positive Kategorien gewählt: 33,3% für „trifft eher zu" und 57,8% für „trifft zu". Die übrigen 10% haben keine Angaben zu dieser Frage gemacht.

Die dritte Hypothese der ersten Kategorie, dass der Witz im Unterricht selten eingesetzt wird, wurde durch die Frage „Wie häufig wurde Ihrer Schätzung nach der russische Witz in Ihrer Lernvergangenheit im Russischunterricht eingesetzt?" überprüft. 71,1% der Befragten beantworten die Frage mit der Auswahl „eher selten". Daraus kann geschlussfolgert werden, dass der Witz im Russischunterricht in der Tat selten vorkommt, was wiederum die Hypothese bestätigt.

5.2.2 Verständnis von Witzen

Die erste Aussage dieser Kategorie hält die subjektive Auffassung des Begriffs „Witz" fest. Den Studierenden wurden vier Aussagen zur Definition des Witzes sowie eine Möglichkeit, eine eigene Definition zu geben, angeboten (s. Tab. 1). Mehrfachantworten waren erlaubt. Dabei formen sich zwei Kategorien als charakteristische Merkmale des Witzes in der subjektiven Auffassung dieses Begriffs seitens der Befragten: 53,3% verbinden den Witz mit Humor und 60,0% halten eine Pointe für notwendig. Die Kategorien „Alles, was mich zum Lachen bringt" und „ein kurzer lustiger Text" werden von je 37,8% als wesentlich für die Definition von Witzen wahrgenommen. Somit gilt die erste Hypothese als bestätigt.

Die Überprüfung der Hypothesen 2 bis 4 zeigt, dass der Schwierigkeitsgrad des subjektiven Verstehens russischsprachiger Witze wie folgt abnimmt: Witze, die sich auf das Allgemeinwissen beziehen, werden von 55,6% „eher häufig" verstanden, Witze, die sich auf kulturelle Besonderheiten Russlands beziehen, werden von 40,0% der Befragten „eher selten" und von 31,1% „eher häufig" verstanden, und Witze, die sich auf sprachliche Besonderheiten des Russischen beziehen, werden von 40,0% „eher selten" und von 26,7% „nie" verstanden. So-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

mit bestätigen die Ergebnisse die in den Hypothesen angenommene Taxonomie der Schwierigkeit des Verständnisses.

Tabelle 1: Angabe wesentlicher Parameter bei der Definition von Witzen

Definition von Witz			
	Antworten		
	N	%	% der Fälle
Witz ist alles, was mich zum Lachen bringt	17	19,1	37,8
Witz ist alles, was mit Humor in Verbindung steht	24	27,0	53,3
Witz ist ein kurzer lustiger Text	17	19,1	37,8
Witz enthält eine Pointe	27	30,3	60,0
Eigene Definition des Witzes	4	4,5	8,9
Gesamt	89	100,0	197,8

Die letzte Hypothese für diese Kategorie zum subjektiven Verstehen des russischsprachigen Witzes wird durch die Aussage „Ich verstehe russischsprachige Witze" überprüft (Tab. 2).

Tabelle 2: Subjektive Einschätzung der Herausforderung, Witze im Russischen zu verstehen

Ich verstehe russischsprachige Witze …		
	N	%
nie	5	11,1
eher selten	18	40,0
eher häufig	14	31,1
sehr häufig	8	17,8
Gesamt	45	100,0

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

40,0% der Befragten geben an, Witze eher selten zu verstehen, 31,1% wählen „eher häufig". Daraus kann man schließen, dass der Witz zwar eine Herausforderung darstellt, diese aus der Sicht der Lernenden aber überwindbar ist. Bei einer Gegenüberstellung der zusammengesetzten positiven („eher häufig" und „sehr häufig") und negativen („nie" und „eher selten") Kategorien, 48,9% gegenüber 51,1%, ist das Verhältnis aber relativ ausgeglichen, was eine eindeutige Interpretation ausschließt.

5.2.3 Lernerbiographien

Die Auswertung des Zusammenhangs zwischen dem subjektiven Verstehen von Witzen und der Anzahl der Semester, in denen Russisch gelernt wurde, zeigt interessante Verbindungen. Dennoch werden diese Ergebnisse als nicht repräsentativ gedeutet, da die Fragebögen vorwiegend von Russisch-AnfängerInnen ausgefüllt wurden. Für einen Reliabilitätsanspruch dieses Teils bedarf es einer größeren Studie, die sämtliche Studierendengruppen umfassend abdeckt, was im Rahmen dieser Pilotstudie nicht geleistet werden konnte.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse der Pilotstudie sind für die Witzforschung insofern von Bedeutung, als sie die Haltung der Lernenden zum Witz als auch ihr Witzverständnis beleuchten. So sind sich die Lernenden des Russischen der Herausforderungen des Witzes im Unterricht bewusst, dennoch stehen sie dem Witz positiv gegenüber. Es ist anzumerken, dass die Fragebogenstudie die allgemein geltenden Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts bestätigt. Die dem Grad der Handlungsorientiertung angemessene Progression des Einsatzes des Witzes im Unterricht sollte dem Grad der Willigkeit der Auseinandersetzung mit dem Witz folgen, sodass zunächst die rezeptiven Fertigkeiten aufgebaut werden und eventuell ein leichterer Übergang zur produktiven Fertigkeit des Sprechens entstehen kann. Genauso verhält es sich mit den verschiedenen Arten des Witzes: Die am leichtesten zu verstehenden Arten sollen vor den schwierigeren im Unterricht eingesetzt werden.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Die Pilotstudie hat auch gezeigt, dass manche Items des Fragebogens wegen der sich überschneidenden Formulierung (vgl. Kategorie 1, Items 9 und 10) nur z. T. ausgewertet werden konnten. So wurde Item 10 aus der Auswertung ausgeschlossen. Außerdem sind bei der Auswertung der Items Einschränkungen in der Interpretation der Ergebnisse deutlich geworden, wie bspw. bei der subjektiven Einschätzung der Herausforderung, Witze im Russischen zu verstehen. Der Einsatz von anderen Instrumenten zur Erfassung subjektiver Theorien, wie bspw. eine Interviewstudie könnte hier mehr Klarheit mit sich bringen.

Eine systematische fachdidaktische Auseinandersetzung mit dem Witz kann dazu beitragen, dass das Potenzial des Witzes für den Russischunterricht ausgelotet wird. Die Erforschung kognitiver Prozesse der UnterrichtsteilnehmerInnen, ihrer subjektiven Menschenbildannahmen und Kognitionen der Selbst- und Weltsicht in Bezug auf Witze als Textsorte und Redegattung im Unterricht sowie der Präsenz und Vielfalt von Witzen in Lehrwerken soll neue Facetten des Russischunterrichts ans Licht bringen.

Ein weiterer Forschungsbereich ergibt sich aus der Frage, inwiefern sich Witze im Fremdsprachenunterricht für kulturelles Lernen eignen. Die interkulturelle Dimension von Witzen hebt die Bedeutung dieser Textsorte für den fremdsprachlichen Unterricht hervor. Witze als Bestandteil mündlicher und schriftlicher Kommunikation im Unterricht sind nicht nur Indikatoren sprachlicher Kompetenz, sondern Träger interkultureller Inhalte. Witze enthalten Aussagen über gesellschaftliche Stereotype, gesellschaftliche Realität und eine ganze Reihe gesellschaftlicher Abhandlungen und Abläufe.

Literaturverzeichnis

Attardo, S. (2008). A Primer for the Linguistics of Humor. In V. Raskin (Hrsg.), *The Primer of Humor Research* (101–156). Berlin: de Gruyter.

Attardo, S. & Raskin, V. (1991). Script Theory Revis(it)ed: Joke Similarity and Joke Representation Model. *HUMOR: International Journal of Humor Research, 4* (3/4), 293–347.

Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humor*. Berlin: de Gruyter.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Bell, N. D. & Pomerantz, A. (2016). *Humor in the Classroom. A Guide for Language Teachers and Educational Researches*. New York, London: Routledge.

Best, O. F. (1989). *Der Witz als Erkenntnis Kraft und Formprinzip*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehreinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.

Caspari, D. (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari et al. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (7–22). Tübingen: Narr.

Chimik, V. (2002). Anekdot kak unikal'noe javlenie russkoj rečevoj kul'tury. In M. Kagan & E. Sokolov (Hrsg.), *Anekdot kak fenomen kul'tury* (17–31). Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obščestvo.

Cui, P. (2015). Deutscher und chinesischer Humor – ein Vergleich. In M. Löschmann (Hrsg.), *Humor im Fremdsprachenunterricht* (59–73). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Dement'ev, V. (2010). *Teorija rečevych žanrov*. Moskau: Znak.

Dimova, A. (2002). Aphorismus und Witz interkulturell. In M. Auer, U. Mueller (Hrsg.), *Kanon und Text in interkulturellen Perspektiven: andere Texte anders lesen* (199–213). Stuttgart: Verlag Hans-Dieter Heinz Akademischer Verlag.

Efremova, T. (2006). *Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo jazyka v trech tomach*. Moskau: Astrel' AST.

Erofeev, J. (2015). Verbaler Chauvinismus in deutschsprachigen Frauenwitzen im Internet. In M. Löschmann (Hrsg.), *Humor im Fremdsprachenunterricht* (133–144). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Fäcke, Ch. (2016). Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption. Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. In. M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen vermitteln und vernetzen* (34–49). Münster, New York: Waxsmann.

Freud, S. (1999). *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*. In S. Freud, *Gesammelte Werke*. (Band 6). London, Frankfurt a. M.: S. Fischer Verlag.

GeR=Trim, J., North, B. & Coste, D. (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

Groeben, N. et al. (1988). *Forschungsprogramm subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke Verlag.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Hoffmann, S. (2014). *Mündliche Kompetenz und Bewusstsein beim unterrichtlichen Fremdsprachenlernen.* Tübingen: Narr.

Jakobi, C. & Waldschmidt, Ch. (2015). *Witz und Wirklichkeit. Komik als Form ästhetischer Weltaneignung*. Bielefeld: Transcript.

Junko, M. & Ohta, A. S. (Hrsg.) (2008). *Japanese Applied Linguistics: Discourse and Social Perspectives*. New York: Continuum.

Kagan, O. (2016). Structural Ambiguity in Russian Humor Creation. *Russian Linguist, 40,* 1–10.

Kotthoff, H. (2011). Besondere Formen des Erzählens in Interaktionen: Vom Klatsch über den Bericht bis zum Witz und spaßigen Fantasien. In: S. Habscheid (Hrsg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologie in der Kommunikation* (389–413). Berlin: de Gruyter.

Klippel, F. (2016). Forschungstraditionen der Fremdsprachendidaktik. In D. Caspari et al. (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (23–31). Tübingen: Narr.

Krapp, A. (1996). Die Bedeutung von Interesse und intrinsischer Motivation für den Erfolg und die Steuerung des schulischen Lernens. In G. Schnaitmann (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen* (87–110). Donauwörth: Auer Verlag.

Kurganov, E. (2015). *Anekdot kak žanr russkoj slovesnosti*. Moskau: Arsis Books.

Kusnetsova, N. (2015). Linguistische Aspekte beim Einsatz von Komik und Humor im Fremdsprachenunterricht. In M. Löschmann (Hrsg.), *Humor im Fremdsprachenunterricht* (173–198). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Lebedeva, M. (2012). *Russkij jazyk s ulybkoj. Korotkie istorii, šutki, dialogi: posobie dlja izučajuščich russkij kak inistrannyj.* Moskau: Russkij jazyk.

Lejn, K. et al. (2006). *Grosswörterbuch Deutsch – Russisch* (13. Aufl.). Moskau: Russkij jazyk media.

Lembens, A. & Peschek, W. (2009). *Was Fachdidaktiken sind und was sie wollen*. Verfügbar unter: https://tinyurl.com/ydf3eu4w [02.12.2017].

Levina, G. (1997). *Russkaja grammatika v anekdotach dlja načinajuščich*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.

Lipps, Th. (1898). *Komik und Humor, eine psychologisch-ästhetische Untersuchung*. Hamburg, Leipzig: L. Voss.

Löschmann, M. (Hrsg.) (2015). *Humor im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Marfurt, B. (1977). *Textsorte Witz. Möglichkeiten einer sprachwissenschaftlichen Textsorten-Bestimmung*. Tübingen: Max Niemeyer.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Plessner, H. (1941). *Lachen und Weinen. Eine Untersuchung nach den Grenzen menschlichen Verhaltens*. Arnheim: v. Loghum Slaterus' Uitgeversmaatschappij.

Puškin, A. (1973). *Skazka o rybake i rybke*. Moskva: Detskaja literatura.

Preisendanz, W. (1970). *Über den Witz*. Konstanz: Universitätsverlag.

Raskin, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht: D. Reidel.

Raskin, V. (Hrsg.) (2008). *The Primer of Humor Research*. Berlin: de Gruyter.

Shardakova, M. (2010). How to Be Funny in a Second Language: Pragmatics of L2 Humor. In R. Brecht, L. Verbitskaja, M. Lekic & W. Rivers (Hrsg.), *Mnemosynon. Studies on Language and Culture in the Russophone World: A Collection of Papers Presented to Da. E. Davidson by His Students and Colleagues* (288–310). Moskau: Azbukovnik, Institut russkogo jazyka.

Shardakova, M. (2013). "I joke you don't": Second Language Humor and Intercultural Construction of Identity. In C. Kinginger (Hrsg.), *Social and Cultural Aspects of Language Learning in Study Abroad* (207–238). Amsterdam: John Benjamins.

Shardakova, M. (2016). American Learners' Comprehension of Russian Textual Humor. *The Modern Language Journal, 100* (2), 466–483.

Šmeleva, E. & Šmelev, A. (2002). *Russkij anekdot: Tekst i rečevoj žanr*. Moskau: Jazyki slavjanskoj kul'tury.

Stojić, A. & Žagar-Šoštarić, P. (2015). Humor im interkulturellen Kontext. In M. Löschmann (Hrsg.), *Humor im Fremdsprachenunterricht* (277–295). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Ueda, Y. (2013). *Textsorte Witz und Karikatur als Material zum Sprachlernen. Linguistische Ansätze zum Philosophieren mit Kindern*. Münster: LiT Verlag.

Ulrich, W. (1980). *Der Witz im Deutschunterricht*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.

Vochmina, L. & Osipova, I. (2011). *Russkij klass. Učebnik russkogo jazyka. Načal'nyj uroven'*. Moskau: Russkij jazyk.

Wellek, A. (1949). Zur Theorie und Phänomenologie des Witzes. *Studium Generale*, *2*, 171–182.

Winkler, M. & Goulding, Ch. (2005). Witz. In K. Barck et al. (Hrsg.), *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in 7 Bänden.* (Band 6) (694–729). Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

III. Herkunftssprachliche Fachdidaktik

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

Neue Wege für den Ausbau schriftsprachlicher Fähigkeiten von herkunftssprachlichen LernerInnen im schulischen Russischunterricht

Jule Böhmer (Hamburg)

Преподавание русского языка как иностранного (РКИ) в Германии вызывает на данный момент, пожалуй, больше затруднений в области дидактики, чем любой другой иностранный язык. Сложность заключается в том, что во многих школах классы очень гетерогенные, т.е. они состоят из учащихся, для которых русский язык является иностранным, а также тех, для кого этот язык – родной. В связи с этим в данной статье рассматриваются возможности развития письменной речи на уроках РКИ у учащихся, для которых русский является родным (семейным или унаследованным). В статье представлен дидактико-методический концепт, разработанный на основе теоретических предположений, актуальных результатов исследований и практических наблюдений. Основанный на дифференцированном подходе метод способствует развитию письменной речи у носителей русского языка как родного.

1. Theoretische Grundlagen

Dieser Beitrag hat das Ziel, didaktisch-methodische Vorschläge für den Ausbau schriftlicher Fähigkeiten in der Herkunftssprache Russisch vorzulegen. Zunächst sollen an dieser Stelle theoretische Grundlagen und Forschungsergebnisse vorgestellt werden, auf denen meine späteren Ausführungen aufbauen.

Seit 2001 haben unterschiedliche Schulleistungsstudien immer wieder die Bedeutung bildungssprachlicher Fähigkeiten für den Schulerfolg untermauert (Baumert, Stanat & Watermann 2006, Bos et al. 2007). Interessant für den vorliegenden Beitrag sind aber v. a. Studien, die zeigen, dass bilinguale SchülerInnen,

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

die in ihrer Herkunftssprache alphabetisiert sind, über bessere schulfremdsprachliche Fähigkeiten verfügen als ihre monolingualen MitschülerInnen. Bilinguale SchülerInnen, die ihre Herkunftssprache weder lesen noch schreiben können, liegen mit ihren Ergebnissen zwischen den beiden erstgenannten Gruppen (vgl. u. a. Rauch, Jurecka & Hesse 2010).

Für die Beschäftigung mit Bilingualität und Biliteralität stellt die Annahme der Interdependenzhypothese eine nützliche Grundlage dar (Cummins 1979). Ausgehend von dieser Hypothese wird angenommen, dass metasprachliches Wissen von einer L1 auf eine L2 übertragen wird (Cummins 2010: 15). Diese Annahme bildet die Grundlage für die didaktisch-methodische Ausrichtung herkunftssprachlichen Unterrichts in Deutschland und für das Konzept der durchgängigen Sprachbildung (Gogolin & Lange 2010).

Studien mit herkunftssprachlichen SchülerInnen haben gezeigt, dass es nicht den/die HerkunftssprecherIn mit einer bestimmten Ausprägung sprachlicher Fähigkeiten gibt, sondern vielmehr eine Gruppe von HerkunftssprecherInnen, die in Hinblick auf ihre sprachlichen Fähigkeiten stark heterogen ist. Verschiedene soziolinguistische Einflussfaktoren splitten die Gruppe in viele Subgruppen auf – mit einer großen Spannbreite herkunftssprachlicher Fähigkeiten (von rudimentär rezeptiven bis hin zu sehr guten produktiven Fähigkeiten) (vgl. Polinsky & Kagan 2007). Diese große Spannbreite ist auch unter den herkunftssprachlichen LernerInnen im schulischen Russischunterricht zu finden (vgl. Mehlhorn 2016). Erste Ergebnisse aus dem bisher noch nicht weit verbreiteten Gebiet der Biliteralitätsforschung zeigen, dass die Förderung der herkunftssprachlichen Schreib- und Lesefähigkeiten positive Effekte auf literate Fähigkeiten im Deutschen hervorbringt (Böhmer 2015, Roll, Gürsoy & Boubakri 2016, Yilmaz Woerfel & Riehl 2016).

Die Auseinandersetzung mit der Fertigkeit Schreiben basiert hier auf dem Schreibmodell von Hayes & Flower (1980), welches 2001 um den für den vorliegenden Beitrag relevanten Aspekt des Schreibens in der L2 erweitert wurde. Grießhabers (2001, vgl. auch Wolff 1992) Ergänzungen visualisieren die Schwierigkeiten von L2 SchreiberInnen, die auf empirischen Beobachtungen basieren. Sie zeigen, dass mangelndes idiomatisches Wissen sowie lexikalische und syntaktische Unsicherheiten den Schreibprozess in der L2 behindern können und dass eine längere Planungszeit und mehr Zeit zum Schreiben benötigt werden.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Aus diesem Grund sind Texte in der L2 häufig durch einen geringeren Umfang gekennzeichnet, basieren auf einem begrenzten Wortschatz sowie einfachen Satzstrukturen und beinhalten grammatische Abweichungen (vgl. Kristmanson, Dicks & Le Bouthillier 2009).

Neue schreibdidaktische Ansätze stützen sich auf das textprozedurenorientierte Modell von Bachmann & Feilke (2014). Demnach müssen bei der Vermittlung und Entwicklung von schriftsprachlichen Fähigkeiten zwei unterschiedliche Ebenen berücksichtigt werden: einerseits die Schemaebene, auf der festgelegt ist, wie eine Textsorte aufgebaut ist und welche textstrukturellen Elemente sie zu dieser machen; andererseits die Ausdrucksebene, auf der sich sprachliche Mittel festlegen lassen, die für die Realisierung dieser Textsorte in einer bestimmten Sprache sorgen.

2. Rahmenbedingungen des schulischen Russischunterrichts

Begonnen werden soll mit einigen grundsätzlichen Überlegungen zu den Rahmenbedingungen, unter denen schulischer Russischunterricht in Deutschland zurzeit stattfindet. Dabei werden verschiedene Einflussfaktoren wie LernerInnen, Lehrmaterialien und didaktisch-methodische Ausrichtungen in den Blick genommen:

– Unabhängig von der Organisationsform (Fremdsprachen- oder Herkunftssprachenunterricht[1]), ist die SchülerInnenschaft, zumindest in den (westdeutschen) Ballungsräumen, sprachlich sehr heterogen. Fremdsprachenlernerinnen und herkunftssprachliche LernerInnen mit unterschiedlichen Voraussetzungen lernen gemeinsam. Im kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht haben die herkunftssprachlichen LernerInnen besonders im Bereich mündlicher Fertigkeiten Lernvorteile. Grund da-

1 Herkunftssprachlichen Unterricht (u. a. für Russisch) als Angebot staatlicher Schulen gibt es in den Bundesländern Bremen, Niedersachsen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Hessen und Saarland (vgl. Böhmer 2016).

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

für ist, dass die mündlichen, alltagssprachlichen Fähigkeiten bei ihnen (meist) besser ausgeprägt sind als das schriftsprachliche Register. In Hamburg wird beobachtet, dass, falls herkunftssprachliche SprecherInnen eine private russische Schule in ihrer Freizeit besuchen, der Besuch meist mit Beginn der Pubertät beendet wird.

- Bisher gibt es auf dem deutschen Markt nur wenige Lehrmaterialien, die auf die besonderen Bedürfnisse herkunftssprachlicher LernerInnen zugeschnitten sind. Daher wird an den meisten Schulen noch immer mit Lehrwerken für Russisch als zweite/dritte Fremdsprache gearbeitet. Für herkunftssprachliche LernerInnen öffnet sich somit ein Spannungsfeld zwischen (für FremdsprachenlernerInnen konzipierten) Lehrwerksinhalten, Altersangemessenheit und verfügbaren Sprachfähigkeiten. Der Forderung nach Differenzierung kann im Schulalltag häufig aufgrund von fehlender Zeit und unzureichendem passenden Material nicht nachgekommen werden.
- Der fehlende Einsatz von interdisziplinären und fächerübergreifenden Arbeitsphasen in Schulen bedingt, dass SchülerInnen nicht über Fächergrenzen hinweg denken lernen. Häufig können sie deshalb erworbenes Wissen über Fächergrenzen hinweg nicht anwenden und entsprechende Transferleistungen nicht erbringen.
- Eine Folge der Kompetenzorientierung in der schulischen Bildungslandschaft ist eine starke Textsortenorientierung des Deutschunterrichts in Sekundarstufe I und II. In diesem textsortenbasierten Unterricht werden die Charakteristika unterschiedlicher Textsorten sehr detailliert und ausführlich besprochen. Zudem werden – wie in allen anderen Fächern auch – Operatoren zur Vereinheitlichung von Aufgabenstellungen eingeführt (s. z. B. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung 2016). Der Fokus auf den Ausbau der schriftsprachlichen Fähigkeiten durch die Förderung von Textsortenkompetenz schlägt sich auch in den Rahmenplänen für die einzelnen Fächer nieder (z. B. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung 2011).

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

3. Didaktisch-methodische Konzeption zur Schriftsprachentwicklung

Die im Folgenden vorgestellte didaktisch-methodische Konzeption zur Schriftsprachentwicklung basiert – wie schon erwähnt – auf dem textprozedurenorientierten Modell von Bachmann & Feilke (2014). Aus diesem lassen sich didaktische Handlungsanweisungen zur systematischen Schreibförderung ableiten. Indem die Textsortenkompetenz, die die SchülerInnen im Deutschunterricht erwerben, im Russischunterricht aufgegriffen wird und sprachliche Mittel zur Realisierung im Russischen erarbeitet werden, können die schriftsprachlichen Fähigkeiten im Russischen gezielt ausgebaut werden. Dabei soll die entwickelte Konzeption zur Schriftsprachentwicklung als Differenzierungsangebot für herkunftssprachliche SchülerInnen einsetzbar sein. Aus diesem Grund nützt der folgende Ansatz zum Ausbau der Schriftsprache ein Lehrwerk für den fremdsprachlichen Russischunterricht. In den folgenden Abschnitten 3.1 und 3.2 wird auf das Lehrwerk *Конечно!* (Russisch als zweite Fremdsprache; Bände 2 und 3) (Amstein-Bahmann et al. 2010) für die Klassenstufen 7/8 zurückgegriffen. Die dargelegten Ausführungen sind beispielhaft und können in Abhängigkeit vom verwendeten Lehrwerk, der Klassenstufe und der im Deutschunterricht entwickelten Textsortenkompetenz modifiziert werden.

3.1 Bezug zum Deutschunterricht

Der Fokus, der im Deutschunterricht auf die Entwicklung der Textsortenkompetenz gelegt wird, soll genutzt werden, um die schriftsprachlichen Fähigkeiten von herkunftssprachlichen LernerInnen im Russischen auszubauen. Die im Deutschunterricht besprochenen Textsorten werden im Russischunterricht aufgegriffen. Die SchülerInnen kennen auf der Schemaebene bereits jene Strukturen, die die jeweilige Textsorte charakterisieren, und lernen dann im Russischunterricht für die Ausdrucksebene sprachliche Mittel kennen, die sie befähigen, diese Textsorte auch im Russischen zu realisieren. Da in der gymnasialen Oberstufe in allen Fremdsprachen der rezeptive und produktive Umgang mit den aus dem Deutsch-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

unterricht bekannten Textsorten gefordert wird, werden Lerninhalte aus späteren Lernjahren für die herkunftsprachlichen SchülerInnen vorgezogen.

Da mit fortschreitender Bildungsbiographie die sachlich-argumentativen Textsorten an Bedeutung gewinnen, stehen sie in diesem Beitrag im Mittelpunkt. Zunächst werden anhand von Rahmenplan und Lehrwerken die wichtigsten sachlich-argumentativen Textsorten in den Klassenstufen 7/8 herausgearbeitet (s. Tab. 1)[2].

Tabelle 1: Sachlich-argumentative Textsorten in den Stufen 7/8

Klassenstufe 7		
Stellungnahme	**Beschreibung**	**Inhaltsangabe**
• Darstellung eines eigenen Standpunktes • Grundlagen der Argumentation bilden Fakten, gemeinsame Werte (verdeutlicht anhand von Beispielen) • evtl. Entkräften von Gegenargumenten • Adressatenbezogenheit • Einleitung: Darstellung der „Streitfrage“/des „Problems“ • Hauptteil: Anführen der Argumente in sinnvoller Reihenfolge • Schluss: mit Fazit	• Sachliches Informieren • Klarheit (nachvollziehbare Reihenfolge) • Anschaulichkeit (Sachstil) • Genauigkeit • Neutralität • Adressatenbezug • Bildbeschreibung: KünstlerIn, Art der Darstellung, Thema, wichtige Elemente	• nüchtern/sachlich • Präsens • kurz • Einleitung: Textsorte, Titel, Autor, Erscheinungsjahr, Thema • Hauptteil: Wiedergabe des Geschehens in knapper Form (alles Wichtige eingeschlossen) • Schluss: Fazit

2 Die Analyse wurde anhand des Hamburger Rahmenplans für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I und entsprechender Lehrwerke durchgeführt. Die Inhalte stimmen mit denen anderer Bundesländer überein.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Klassenstufe 8		
Personenbeschreibung/ Charakterisierung	**Interpretation von Prosa/Lyrik**	**Erörterung**
• präzise • sehr genaue und detaillierte Darstellung der äußeren Merkmale einer Person (von Kopf bis Fuß) • Präsens • (Charakterisierung: Beschreibung der äußeren und inneren Situation der Person, u. a. Charaktereigenschaften, Entwicklung der Person)	• Einleitung: Titel, Autor, Textsorte, Inhalt/Thema mit kurzer Inhaltsangabe • Hauptteil: Beschreibung, Erklärung, Deutung wesentlicher Inhalts- und Gestaltungselemente, Zusammenfassung wesentlicher Ergebnisse der Deutung • Schluss: abschließende Beurteilung der Geschichte nach Sinn und Gestaltung	• Einleitung: klare Nennung des Problems/Themas • Hauptteil: Darstellung von Pro- & Kontraargumenten (nach Gewichtung) • Schluss: Fazit/ abschließende Forderung

Tab. 1 zeigt, welche sachlich-argumentativen Texte in den Stufen 7/8 im Deutschunterricht behandelt werden und über welche besonderen Merkmale sie auf der Schemaebene verfügen.

3.2 Vorschlag für ein Schreibcurriculum

Um auf die aus dem Deutschunterricht bekannten Textsorten im Russischunterricht Bezug nehmen zu können, werden Möglichkeiten gesucht, wie sich diese Textsorten mit den Inhalten des verwendeten Lehrwerks im Russischunterricht verknüpfen lassen.

Die kommunikative Ausrichtung des modernen Fremdsprachenunterrichts spiegelt sich im Aufbau der Lehrwerke wider. Eine Lehrwerkseinheit basiert auf einer neuen zu bewältigenden Kommunikationssituation, die dann die Einführung einer neuen grammatischen Struktur oder bestimmter sprachlicher Mittel evoziert. Zur Entwicklung von Differenzierungsmaßnahmen für herkunfts-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

sprachliche LernerInnen werden nun einzelne Lektionen aus dem Lehrwerk *Конечно!* (Amstein-Bahmann et al. 2010) mit den o. g. Textsorten verknüpft. Für die Verknüpfung werden die kommunikativen Ziele einer Lehrwerkslektion mit den Textsorten in Bezug auf Inhalt und Lexik abgeglichen und verbunden. Im Sinne eines spiralcurricularen Aufbaus wird folgender Vorschlag (Tab. 2) für ein Schreibcurriculum für herkunftssprachliche LernerInnen erarbeitet.

Tabelle 2: Schreibcurriulum für herkunftssprachliche LernerInnen in den Klassenstufen 7/8

Klassenstufe 7			
Lehrwerks-lektion/ Kommunika-tionsziel	Урок 2 «В Санкт-Петербурге» „sagen, dass man etwas will/nicht will, den Grund angeben“	Урок 4 «Вечеринка у Лены» „ein Zimmer beschreiben“	Урок 5 «Где мы учимся»*
Schemaebene	**Stellungnahme**	**Beschreibung**	**Inhaltsangabe**
Ausdrucks-ebene	• Textgliederung I • eigene Meinung ausdrücken I	• Satzverbindungen/ Konnektoren	• Satzbausteine für Einleitung
Klassenstufe 8			
Lehrwerks-lektion/ Kommunika-tionsziel	Урок 1 «Внешность или характер?» „Personen beschreiben und charakterisieren“	Урок 3/4 «По обмену в России»/ «Мы умеем веселиться»*	Урок 5 «Международный лагерь ‘Чистый берег’» „argumentieren und die eigene Meinung begründen“
Schemaebene	**Personenbeschreibung/ Charakterisierung**	**Interpretation von Prosa/Lyrik**	**Erörterung**
Ausdrucks-ebene	• Adjektive für Personenbeschreibung/-charakterisierung	• Fachtermini für Interpretation	• eigene Meinung ausdrücken II • Textgliederung II

* Zur Bearbeitung der Textsorten „Inhaltsangabe“ und „Interpretation“ müssen thematisch passende Texte hinzugezogen werden.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Da die Inhalte der Schemaebene den SchülerInnen aus dem Deutschunterricht bekannt sein sollten, müssen diese nur wiederholt werden. Die Ausdrucksebene steht folglich im Fokus, neben der Wortschatzerweiterung kann die Arbeit am Text (z. B. Aufbau, Schaffung von Textkohärenz) ins Auge gefasst werden.

4 Didaktisch-methodische Umsetzung

Wie die konkrete didaktisch-methodische Umsetzung des Ausbaus schriftsprachlicher Fähigkeiten erfolgen kann, wird in 4.1 vorgestellt. Bei der Entwicklung von Unterrichtssequenzen ist darauf zu achten, dass auf das Wissen über Schemata der jeweiligen Textsorte zurückgegriffen wird und zum Ausbau der Ausdrucksmöglichkeiten auf Wort- und Satzebene Zusatz-/Erweiterungsmöglichkeiten angeboten werden. Im Sinne eines Spiralcurriculums sollten die sprachlichen Mittel zeitversetzt wiederholt und erweitert werden.

Der Ausbau der Textsortenkompetenz im Russischen kann nur als Differenzierungsangebot für herkunftssprachliche SchülerInnen erfolgen. Es bietet sich an, herkunftssprachliche SchülerInnen mit Aufgaben zum Ausbau der schriftlichen Textsortenkompetenz zu betrauen, während fremdsprachliche LernerInnen an mündlichen Kompetenzen arbeiten. Da herkunftssprachliche LernerInnen während dieser Unterrichtsphasen aufgrund ihrer Vorkenntnisse häufig unterfordert sind, können sie die Unterrichtszeit anderweitig sinnvoll nutzen.

Wie die konkrete Unterrichtsgestaltung aussieht, hängt von vielen Faktoren ab, wie Anzahl der fremd-/herkunftssprachlichen LernerInnen, Anzahl der zur Verfügung stehenden Stunden, räumliche und personelle Ressourcen etc. Die methodische Umsetzung (Erarbeitung der sprachlichen Mittel im Russischen, die Steuerung des Schreibprozesses) ist ebenso von diesen Faktoren abhängig.

4.1 Beispiel für eine Unterrichtssequenz

Im Folgenden wird ein Beispiel für eine Unterrichtssequenz vorgestellt, die die Textsorte „Beschreibung" in den Blick nimmt. In *Урок 4 „Вечеринка у Лены"* des Lehrwerks *Конечно!* 2 (Amstein-Bahmann et al. 2010) lernen die Fremdsprachen-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

lernenden Lexik aus dem Wortfeld „Wohnung“ kennen und sollen als kommunikatives Ziel ein Zimmer beschreiben können. Anknüpfend daran kann für die herkunftssprachlichen LernerInnen an dieser Stelle die Textsorte „Beschreibung“ aufgegriffen werden.

4.1.1 Rahmenbedingungen

In der gewählten Kommunikationssituation aus *Урок 4 „Вечеринка у Лены“* im Lehrwerk *Конечно! 2* (Amstein-Bahmann et al. 2010) lädt die Protagonistin Lena ihre Freunde zu einer Party ein; diese sollen nach Eintreffen bei Lena eine Führung durch ihre Wohnung bekommen. Das kommunikative Ziel wird als „eine Wohnung/ein Zimmer beschreiben“ definiert. Dafür werden sprachliche Mittel aus dem Wortfeld *квартира* sowie Ortsangaben mithilfe von Präpositionen (*рядом с, над, за, под*) und die Possessivpronomen im Singular neu eingeführt. Für diese Lektion liegt es nahe, die im Deutschunterricht in Klassenstufe 7 bearbeitete Textsorte „Beschreibung“ mit den herkunftssprachlichen SchülerInnen aufzugreifen und mit diesen die Anfertigung einer schriftlichen Beschreibung auf Russisch zu üben. Auf diese Weise können innerhalb des Lektionsthemas die schriftsprachlichen Fähigkeiten erweitert werden.

4.1.2 Methodische Gestaltung

Die didaktisch-methodische Gestaltung der Unterrichtssequenz erfolgt entlang des ECRI-Modells[3]. Diese fünfschrittige Abfolge sensibilisiert zunächst für die Charakteristika der Textsorte und begleitet anschließend den Schreibprozess:

Als Erstes wird den SchülerInnen ein Zielbeispieltext präsentiert, in diesem Fall eine Beschreibung eines Zimmers auf Russisch. Beispieltexte sind im Internet zu finden, da die Textsorte „*описание*“ auch in Russland in der Sekundarstufe I Unterrichtsinhalt ist.

3 Das ECRI-Modell wurde im kanadischen Schulkontext entwickelt. Die Voraussetzungen sind ähnlich: Bilinguale SchülerInnen, die in einer Sprache alphabetisiert worden sind, sollen schriftsprachliche Kenntnisse in ihrer L2 erwerben (Kristmanson et al. 2009).

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Im zweiten Schritt analysieren die SchülerInnen den Text und erkennen auf der schematischen Ebene die charakteristischen Merkmale: sachlich-neutraler Stil, Genauigkeit, Zeitform „Präsens". Auf diese Weise wiederholen die SchülerInnen anhand des Beispieltextes noch einmal die Merkmale der Textsorte und sie stellen fest, dass eine Beschreibung auch im Russischen über dieselben charakteristischen Textmerkmale verfügt. Diese schematischen Merkmale werden durch eine hohe Anzahl von Adjektiven und Präpositionen auf der Ausdrucksebene unterstützt. Zahlreiche Konnektoren leiten Nebensätze ein. Diese sprachlichen Mittel werden gemeinsam für das Russische erarbeitet (auch unter Zuhilfenahme des Deutschen) und können zusätzlich zu denen im Lehrwerk verwendet werden. Für die Beschreibung können u. a. folgende Adjektive (*огромный, узкий, широкий, высокий*), Präpositionen (*около, среди, напротив, у*) und Konnektoren (*так как, чтобы*) verwendet werden. In einer Übungsphase wäre hier die Sicherung der neuen sprachlichen Mittel in Form von gestaffelten Übungen (von geschlossenen bis offenen Übungen) sinnvoll.

Im dritten Schritt leitet die Lehrkraft die Anfertigung einer gemeinsamen Beschreibung eines Zimmers an. Es empfiehlt sich, dies an der Tafel oder am *Smartboard* zu machen. In diesem öffentlichen Schreibprozess fragt die Lehrkraft ggf. nach, fordert zur Fehlerkorrektur auf oder regt zur Verwendung von anderen sprachlichen Mitteln an. Dieses Vorgehen fördert die Perspektive der SchülerInnen, Schreiben als Prozess zu sehen.

Im vierten Schritt verfassen die SchülerInnen eine Beschreibung eines weiteren fiktiven Zimmers in Partnerarbeit.

Im fünften Schritt stehen die SchülerInnen allein vor der Aufgabe, eine Beschreibung ihres Zimmers anzufertigen. Spätestens an dieser Stelle sollten die SchülerInnen mit dem Operator (hier: *описать*) vertraut gemacht werden, um eine mögliche Aufgabenstellung mit der geforderten Textsorte zu verknüpfen. Notwendig ist es, dabei auch den Imperativ des jeweiligen Operators (hier: *опиши!*) einzuführen und eine beispielhafte Aufgabenstellung (z. B. *Опиши свою комнату!*) zu zeigen. Vorteil bei diesem schrittweisen Vorgehen ist, dass die SchülerInnen langsam an die Textproduktion herangeführt werden und auf diese Weise Schreibroutinen entwickeln, welche helfen, die neu erworbenen lexikalischen und syntaktischen Strukturen auch im schriftsprachlichen Kontext anzuwenden.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

4.2 Weitere didaktisch-methodische Gestaltungsmöglichkeiten

Neben der Präsentation einer Unterrichtssequenz nach dem ECRI-Modell lassen sich zahlreiche andere didaktisch-methodische Gestaltungsmöglichkeiten finden, von denen einige an dieser Stelle aufgezeigt werden.

Für die Texterstellung kann auf die Arbeit von Börner (1992) zurückgegriffen werden. Er entwarf für die drei Phasen des Schreibens (Planung, Formulierung und Überarbeitung) in der Fremdsprache sog. Schreibmaximen, welche von Gottwald (2016) für das Schreiben in der Herkunftssprache modifiziert wurden. Das Aufstellen solcher Schreibmaximen und ihr Einsatz bei der Textproduktion hilft herkunftssprachlichen SchülerInnen, ihre Texte besonders hinsichtlich Textstruktur und sprachlicher Gestaltung zu verbessern.

Für den Prozess der Textüberarbeitung lässt sich die Methode der Schreibkonferenz einsetzen, bei der die sprachliche Heterogenität der herkunftssprachlichen LernerInnen als Ressource genutzt wird. Ziel ist es, dass die verfassten Texte von den SchülerInnen gemeinsam überarbeitet und redigiert werden, sodass eine zufriedenstellende Endversion entsteht. Die von der Lehrperson angeleitete Analyse, sowie die anschließenden Korrektur- und Überarbeitungsschleifen der SchülerInnentexte durch die MitschülerInnen verdeutlichen die Prozesshaftigkeit der Texterstellung. Fortgeschrittene herkunftssprachliche LernerInnen unterstützen ihre MitschülerInnen bei der Korrektur und Verbesserung.

Für eine inhaltliche Differenzierung bietet sich eine in Abhängigkeit vom Sprachstand der herkunftssprachlichen SchülerInnen andere (weit über das Lehrwerk hinausgehende) lexikalische und inhaltliche Schwerpunktsetzung an. So können die neu eingeführten sprachlichen Mittel beliebig erweitert werden und auch die inhaltlich-thematische Ausgestaltung kann weit über die Lehrwerksinhalte hinausgehen. Besonders für fortgeschrittene herkunftssprachliche LernerInnen bietet sich der Rückgriff auf Methoden des Deutschunterrichts an, die die Textproduktion in den Mittelpunkt stellen (z. B. Anfertigung von Kommentaren, Rezensionen, Interpretationen).

Eine zusätzliche inhaltliche und sprachliche Erweiterungsmöglichkeit bietet die Aufnahme von Textsorten aus anderen Fächern (z. B. Protokolle aus dem Physik- oder Quellenanalysen aus dem Geschichtsunterricht). Erste Ergebnis-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

se einer Studie, in der Textsortenkompetenz im Herkunftssprachen- und Sach-/Fachunterricht koordiniert entwickelt wurde, zeigen, dass sich die Förderung mehrsprachiger literaler Fähigkeiten positiv auf die gesamten sprachlichen Fähigkeiten auswirkt (vgl. Roll & Beese 2015). Dieses Vorgehen bietet viele Erweiterungsmöglichkeiten und fördert die individuelle mehrsprachige Literalität.

5 Fazit und Ausblick

Fremdsprachliche und herkunftssprachliche LernerInnen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen stellen RussischlehrerInnen vor große didaktische Herausforderungen. Denn beide LernerInnengruppen bedürfen einer unterschiedlichen didaktisch-methodischen Herangehensweise. In Ermangelung an spezifischen Lehrwerken für herkunftssprachliche SchülerInnen wird in Deutschland meist auf Lehrwerke für den fremdsprachlichen Unterricht zurückgegriffen. Damit können die Bedürfnisse von herkunftssprachlichen LernerInnen, die zumeist im Bereich der schriftsprachlichen Fähigkeiten liegen, nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Im vorliegenden Beitrag wurde ein Ansatz vorgestellt, wie die schriftsprachlichen Fähigkeiten von herkunftssprachlichen SchülerInnen verbessert werden können. Ausgehend von der Beobachtung, dass herkunftssprachliche SchülerInnen im fremdsprachlich ausgerichteten Russischunterricht in vielen Unterrichtsphasen unterfordert sind, wurde nach Maßnahmen gesucht, wie herkunftssprachliche LernerInnen nach ihren Möglichkeiten bestmöglich gefördert werden können. Im Sinne der effizienten Materialentwicklung wurde ein didaktisch-methodischer Ansatz präsentiert, der auf Grundlage eines Lehrwerks für den fremdsprachlichen Russischunterricht eine Differenzierungsmöglichkeit bietet. Hierfür wird auf die Textsortenkompetenz der SchülerInnen aus dem Deutschunterricht zurückgegriffen, mithilfe derer die schriftsprachlichen Fähigkeiten weiterentwickelt werden. Somit wird interdisziplinäres Arbeiten zum Ausbau der Zweisprachigkeit genutzt. Der Sprachausbau erfolgt im Russischen v. a. auf lexikalischer und syntaktischer Ebene im schriftsprachlichen Register.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Der hier präsentierte Ansatz lässt sich modifizieren und ergänzen. Die vorgestellte Gestaltung nach dem ECRI-Modell ist eine Möglichkeit, allerdings lassen sich auch andere Methoden aus der Schreibdidaktik (z. B. Schreibkonferenzen) anwenden: Je nach Sprachstand der herkunftssprachlichen SchülerInnen bieten sich weitere Differenzierungsmöglichkeiten durch die Steuerung zusätzlicher sprachlicher Mittel bzw. die thematische Erweiterung an. Ebenso können Textsorten aus anderen Unterrichtsfächern (z. B. Protokolle aus den naturwissenschaftlichen Fächern) besprochen und angefertigt werden.

Sinnvoll wäre es, entlang der sachlich-argumentativen Textsorten des (Deutsch-)Unterrichts ein Schreibcurriculum für herkunftssprachliche SchülerInnen für die Sekundarstufe I zu entwickeln, das spiralcurricular aufgebaut ist und auf diese Weise die lexikalischen und syntaktischen sprachlichen Mittel stetig erweitert. Durch eine engere Zusammenarbeit der LehrerInnen für die jeweiligen Fächer könnten die Lernprozesse effektiver gestaltet werden.

Für die Zukunft wäre es wünschenswert, wenn die vorgestellte didaktisch-methodische Konzeption der Schriftsprachentwicklung zur Verzahnung von fremd-/herkunftssprachlichen Unterrichtsangeboten und Sachfächern etabliert würde. Auf diese Weise wäre die Förderung individueller mehrsprachiger Literalität ein Teil durchgängiger Sprachbildung an Schulen, die allen SchülerInnen – im Sinne Gogolins (2016) – erfolgreiche Bildungsteilhabe erlaubt.

Literaturverzeichnis

Amstein-Bahmann, C., Borgwardt, U., Brosch, M. et al. (2010). *Конечно!* Stuttgart: Klett.

Bachmann, T. & Feilke, H. (Hrsg.) (2014). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach Verlag.

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.) (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtfertigkeit.* Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Springer VS.

Böhmer, J. (2015). *Mehrsprachigkeit. Bd. 39: Biliteralität. Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen*. Münster u. a.: Waxmann.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Böhmer, J. (2016). Ausprägungen von Biliteralität bei deutsch-russisch bilingualen Schülern und die daraus resultierenden Konsequenzen für den schulischen Russischunterricht. In P. Rosenberg & C. Schroeder (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (133–158). Berlin: de Gruyter.

Börner, W. (1992). Selbststeuerung durch Schreibmaximen im fremdsprachlichen Schreiben. In K.-H. Pogner (Hrsg.), *Odense Working Papers in Language and Communication: At Skrive, Schreiben, Writing.* Beiträge zur Schreibforschung und -didaktik (67–82). Odense: Odense University.

Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.) (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster u. a.: Waxmann.

Cummins, J. (2010). Language Support for Pupils from Families with Migration Backgrounds: Challenging Monolingual Instructional Assumptions. In C. Benholz, G. Kniffka & E. Winters-Ohle (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. Bd. 26: Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte.* Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“ (13–23). Münster u. a.: Waxmann.

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research, 49* (2), 222–251.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2011). *Bildungsplan. Gymnasium. Sekundarstufe I. Neuere Fremdsprachen.* Verfügbar unter: https://tinyurl.com/y9z8aqdr [02.12.2017].

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2016). *Operatorenliste für die schriftlichen zentralen Abiturprüfungen 2017*. Verfügbar unter: https://tinyurl.com/y7j7yksl [02.12.2017].

Gogolin, I. (2016). Zum Schluss: Optimaler HSU-Unterricht als Teil einer neuen Kultur der Sprachbildung – eine Zukunftsversion. In B. Schader (Hrsg.), *Grundlagen und Hintergründe. Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht*. Hand- und Arbeitsbuch (176–182). Zürich: Orell Füssli Verlag.

Gogolin, I. & Lange, I. (2010). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit* (107–128). Wiesbaden: Springer VS.

Gottwald, Y. (2016). *Möglichkeiten der Steuerung der Textproduktion durch Schreibmaximen im herkunftssprachlichen Russischunterricht*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Hamburg. Hamburg.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Grießhaber, W. (2001). Erst- und zweitsprachliche Textproduktion nach Bildvorlage. In A. Wolff & E. Winters-Ohle (Hrsg.), *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* (102–114). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

Grießhaber, W. (2008). Schreiben in der Zweitsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (Band 9: Deutsch als Zweitsprache) (228–238). Hohengehren: Schneider Verlag.

Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the Organisation of Writing Processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (3–30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Kristmanson, P. L., Dicks, J. & Le Bouthillier, J. (2009). Pedagogical Applications of a Second Language Writing Model at Elementary and Middle School Levels. *Writing & Pedagogy, 1*, 37–62.

Mehlhorn, G. (2016). Herkunftssprecher im Russischunterricht. Sprachliches Vorwissen als Ressource. *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch, 5*, 10–12.

Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage Languages: In the `Wild` and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass*, *5* (1), 368–395.

Rauch, D., Jurecka, A. & Hesse, H.-G. (2010). Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache. Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern. Zeitschrift für Pädagogik, 56 (55. Beiheft), 78–100.

Roll, H. & Beese, M. (2015). Textsorten im Fach. Zur Förderung von Literalität im Sachfach in der Schule und Lehrerbildung. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* (51–72). Stuttgart: Fillibach Verlag.

Roll, H., Gürsoy, E. & Boubakri, C. (2016). Mehrsprachige Literalität fördern. Ein Ansatz zur Koordinierung von Deutschunterricht und herkunftssprachlichem Türkischunterricht am Beispiel von Sachtexten. *Der Deutschunterricht, 6*, 57–67.

Second Language Research Institute of Canada (o. J). *The ECRI-Model. Theoretical Foundations*. Verfügbar unter: https://tinyurl.com/yclqavpz [02.12.2017].

Wolff, D. (1992). Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen* (110–134). Bochum: AKS-Verlag.

Yilmaz Woerfel, S. & Riehl, C. M. (2016). Mehrschriftlichkeit: Wechselseitige Einflüsse von Textkompetenz, Sprachbewusstheit und außersprachliche Faktoren. In P. Rosenberg & C. Schroeder (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (305–336). Berlin: de Gruyter.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

SchreibanfängerInnen im herkunftssprachlichen Russischunterricht

Natalia Brüggemann (Regensburg)

Данная статья посвящена преподаванию русского языка как унаследованного (как семейного, как эритажного) студентам, начинающим осваивать письменный русский язык в немецком университете. В ней обсуждаются конкретные языковые потребности, вытекающие из актуальных научных исследований по многоязычию и русскому как унаследованному в Германии, которые являются основой учебного плана на начальной фазе освоения письменной речи. В статье сформулированы основные принципы преподавания русского языка как унаследованного, такие как осознанное обращение с языком, т.е. способность к языковой рефлексии и анализу языкового материала.

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag beleuchtet Schwerpunkte, die der universitäre herkunftssprachliche Russischunterricht auf der Lernstufe der (Schreib-)AnfängerInnen setzt bzw. setzen sollte. Zu dieser Gruppe gehören diejenigen HerkunftssprecherInnen der zweiten MigrantInnengeneration, deren Sprachkompetenzen auf natürliche (d. h. nicht institutionell gesteuerte), überwiegend mündliche Art erworben wurden und auf Besonderheiten der gesprochenen Sprache und des elterlichen Inputs basieren (Brehmer 2016, Brüggemann 2016). Ihre Sprachkompetenzen sind vergleichbar gut ausgeprägt im Bereich der alltäglichen Sprachkommunikation – v. a. der alltagsbezogenen Sprachrezeption, aber auch der Sprachproduktion. Genauer betrachtet besteht diese Gruppe aus HerkunftssprecherInnen der zweiten Generation, die in Deutschland geboren oder vor der Einschulung immigriert sind und keinen gesteuerten Russischunterricht während der Schulzeit in

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Deutschland erhalten haben und somit über keine schriftsprachlichen (bildungssprachlichen) Kompetenzen im Russischen verfügen, dafür jedoch im Deutschen (s. auch Ermakova in diesem Sammelband). Sie kommen also zum universitären Russischunterricht als Erwachsene und bringen einerseits eine unvollständige, rein mündlich erworbene Herkunftssprache, andererseits konzeptionell schriftliche Kompetenzen in der Bildungssprache des Deutschen mit, eine Textkompetenz also, auf die sie beim Weitererwerb des Russischen zurückgreifen können.

Es werden hier die einzelnen Bedarfsbereiche in der SchreibanfängerInnenphase thematisiert, die aus der Forschung zur Beschaffenheit der slawischen Herkunftssprachen in den Unterricht einfließen (s. Anstatt 2013, Benmamoun, Montrul & Polinsky 2013, Bergmann & Brüggemann i. V., Brehmer & Mehlhorn 2015, Brüggemann 2016, Kagan & Rifkin 2000, Polinsky 2015, Polinsky & Kagan 2007, Polinsky 1997).

2. HerkunftssprecherInnen der zweiten MigrantInnengeneration im Russischunterricht

Zunächst soll in Bezug auf die Begriffe „HerkunftssprecherInnen“ und „Herkunftssprache“ (*heritage speakers* und *heritage language*) sowie „erste“ und „zweite MigrantInnengeneration“ eine Klärung erfolgen. Ausgangspunkt ist die Definition von *heritage speakers* und *heritage language* nach Polinsky & Kagan (2007: 369f.). Diese definieren HerkunftssprecherInnen des Russischen als Personen, die bis zur Einschulung mit der russischen Sprache aufgewachsen und mehr oder weniger bilingual sind, jedoch ihre Erstsprache aufgrund des Wechsels zu einer anderen dominanten Sprache nicht vollständig erworben haben: „The crucial criterion is that the heritage language was first in the order of acquisition but was not completely acquired because of the individual’s switch to another dominant language.“ (ebd.).

Abweichend davon wird der Begriff „HerkunftssprecherInnen“ bzw. „Herkunftssprache“ ebenfalls bezüglich der sog. „zweiten MigrantInnengeneration“ verwendet. Entscheidend für die Abgrenzung zur „ersten MigrantInnengeneration“ ist das Migrationsalter. Hier werden die Altersgrenzen zwischen „geboren in

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Deutschland“ und „Migrationsalter bis ca. 10–12 Jahre“ über das Vorschulalter hinaus bis zum Beginn der Pubertät gedehnt (vgl. Anstatt 2012: 4). Die die Zeitspanne abschließende Grenze (ca. 10–12 Jahre) wird auf der einen Seite mit dem Erwerbsbeginn des Deutschen als Zweitsprache angesetzt, auf der anderen Seite mit der Grenze, nach der der natürliche Erstspracherwerb als abgeschlossen und die Sprache als ‚perfekt‘ erworben gilt (zu Erwerbstypen in Bezug auf verschiedene Altersgrenzen bei Erwerbsbeginn und zum möglichen Erwerbsmodus vgl. Klein [2010], Meisel [2007]; umfassende Diskussion über die Begrifflichkeit *heritage language* und *heritage speakers* in Benmamoun, Montrul & Polinsky [2013: 133]).

Im Unterschied zu FremdsprachenlernerInnen, die an Universitäten mit dem Spracherwerb auf Anfängerniveau meist mit Null-Kenntnissen im Russischen beginnen (die FremdsprachenlernerInnen mit institutionell erworbenen Vorkenntnissen steigen meist in späteren Phasen ein), zeigen die HerkunftssprecherInnen zu Beginn des Studiums eine extreme Variabilität hinsichtlich ihrer Sprachkompetenzen und damit spezifische Bedarfsbereiche (vgl. Bergmann & Brüggemann i. V.). Auf diese hohe Binnen-Heterogenität der Sprachkompetenzen von HerkunftssprecherInnen wurde bereits in der Forschung hingewiesen. Die Sprachkompetenzen der HerkunftssprecherInnen wurden im Sinne eines Kontinuum-Modells erfasst, das sich zwischen zwei Polen erstreckt: vom Pol der rein rezeptiven Kompetenzen (rezeptiver Bilingualismus, *basilect heritage*) zum Pol, der sich den institutionell gesteuerten Kompetenzen von *native speakers* annähert (*acrolect heritage*) (Polinsky 2015: 10, Polinsky & Kagan 2007: 371f.). Zudem wurden vielfältige sprachinterne, sprachinputbezogene und auch soziolinguistisch motivierte Faktoren genannt, die diese Heterogenität verursachen, wie etwa Migrationsalter und Schulbesuch im Herkunftsland, Ausmaß des gesteuerten Unterrichts im Russischen vor dem Studienbeginn, Qualität und Quantität des elterlichen Inputs in der innerfamiliären Kommunikation, individuelle Sprach- und Lernbegabung, Bildungsgrad der Eltern, Spracheinstellungen und Motivation (für einen Überblick vgl. Anstatt 2011).

Es kommen zu Beginn des Slawistikstudiums HerkunftssprecherInnen in einem Sprachkurs zusammen, die man rezeptive Bilinguale nennen kann, sowie HerkunftssprecherInnen, die bereits eine solide Textkompetenz mitbringen, die also im natürlichen oder auch institutionell gesteuerten Erwerbsmodus ihre Her-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

kunftssprache erworben haben. Sie alle bringen eine gute Voraussetzung dafür mit, dass sie dem Unterricht in der Zielsprache von Anfang an ohne Probleme folgen können. Dies erlaubt uns, sie innerhalb einer Gruppe zu unterrichten. Es hat wenig Sinn, diese LernerInnen in auf Fremdsprachenstudierende zugeschnittenen AnfängerInnenkursen zu unterrichten, die – bezogen auf das Russische – gerade zu Beginn nicht in der Zielsprache abgehalten werden. Ein derartiger Unterricht würde zu Unterforderung führen und nicht oder nur teilweise auf die Bedürfnisse der LernerInnen eingehen.

Wie o. g., sind die Heterogenität verursachenden Faktoren verschiedenartig und stehen überdies miteinander in Wechselwirkung, sodass die empirische Erforschung ihrer Auswirkung auf die (un-)erreichten Kompetenzen in der Herkunftssprache erschwert ist. Die Auswirkung unterschiedlicher Faktoren ist bisher in der Forschung nicht zufriedenstellend geklärt und bisherige Ergebnisse können nicht generalisiert werden (zur (Un-)Abhängigkeit der Sprachkompetenzen bei HerkunftssprecherInnen von der Qualität oder Quantität des elterlichen Inputs vgl. Brehmer 2016). Keiner der Faktoren führt zwangsläufig zu einer Erklärung, wieso bei den einzelnen HerkunftssprecherInnen ein bestimmtes Niveau der sprachlichen Kompetenzen erreicht oder doch nicht erreicht wird.

Als gesichert gilt, dass die Faktoren „Migrationsalter“ und „Besuch des gesteuerten Unterrichts“ die wichtigsten Faktoren darstellen. Denn mit spätem Migrationsalter, z. B. mit neun Jahren, haben die HerkunftssprecherInnen einerseits bereits zwei Jahre schulisches Training in Schriftlichkeit und Orthographie hinter sich, andererseits bis zur Migration keinen eingeschränkten Input in der L1 (also nicht nur das Russisch der Eltern, wie dies bei HerkunftssprecherInnen der Fall ist, die in Deutschland geboren wurden). In einer Untersuchung zur Stabilität der Substantivmorphologie in der Herkunftssprache Russisch (Brüggemann i. V.) konnte gezeigt werden, dass die Faktoren „Migrationsalter“ und „Besuch des gesteuerten Unterrichts“ auf die Beherrschung der grammatischen Substantivkategorien einwirken. In dieser Studie haben drei ProbandInnengruppen (Studierende an der Universität Regensburg, insgesamt 25 ProbandInnen) teilgenommen: HerkunftssprecherInnen mit Migrationsalter vor der Einschulung (0–7 Jahren) und ohne gesteuerten Unterricht, HerkunftssprecherInnen mit Migrationsalter vor der Einschulung (0–7 Jahren) und mit Besuch des gesteuerten Unterrichts,

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

und HerkunftssprecherInnen mit Migrationsalter nach der Einschulung (ab 8–10 Jahren) und ohne gesteuerten Unterricht. Die Untersuchung zeigte des Weiteren, dass die verschiedenen Konstellationen innerhalb der beiden Faktoren „Migrationsalter“ und „Besuch des gesteuerten Unterrichts“ zu verschiedenen Ergebnissen führen. Interessant sind die Ergebnisse bezüglich der letzten Gruppe mit Migrationsalter von acht bis zehn Jahren. Bei ihr sind die Abweichungen vom normativen Kasusgebrauch minimal. Da diese Gruppe noch keinen gesteuerten Unterricht in Deutschland erhalten hat, sondern nur Unterricht in der russischen Grundschule vor der Emigration, sprechen die Daten dafür, dass der Erwerb des Kasussystems mit acht Jahren zum größten Teil als abgeschlossen gelten kann und dass das in der russischen Schule erworbene Kasusystem auch über mehrere Jahre bewahrt wird und nicht oder nicht stark attriiert. Was die Beherrschung der Substantivmorphologie betrifft, unterscheiden sich die HerkunftssprecherInnen dieser Gruppe minimal von den *native speakers*. Hinsichtlich der Substantivkategorien zeigt die Untersuchung, dass der Faktor „Migrationsalter“ in Zusammenhang mit dem Faktor „(kein) Besuch des gesteuerten Unterrichts“ für die Binnendifferenzierung im herkunftssprachlichen Unterricht nützlich sein könnte.

3. Binnendifferenzierung im universitären herkunftssprachlichen Unterricht

Es versteht sich von selbst, dass die hohe Variabilität der Kompetenzen der HerkunftssprecherInnen besondere Anforderungen für den herkunftssprachlichen Unterricht mit sich bringt, z. B. eine sorgfältige Differenzierung innerhalb der zusammengekommenen Gruppe und eine durchdachte Arbeitsform im Umgang mit Heterogenität.

Diagnostische Verfahren zur Erfassung der sprachlichen Variabilität bei HerkunftssprecherInnen wurden in der Forschung bereits beschrieben. Polinsky (2015) schlägt einen *speech rate*-Test vor, der die Anzahl der Wörter pro Minute im Output der spontanen Produktion (z. B. bei Bildbeschreibungen) misst. Dabei kann eine Korrelation zwischen dem *speech rate*-Test und dem Ausmaß des grammatischen Wissens gezeigt werden: “[L]ower proficiency speakers have more

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

difficulty in accessing lexical items, which slows down their speech, but also significantly compromise comprehension and use of structure types that require quick incremental integration of information. In addition, speech rate is connected to utterance planning, and lower proficiency speakers have more problems in that domain as well. Spontaneous speech is thus punctuated by pauses, repetitions, false starts, and codeswitching. As we will show below, knowledge of lexical items and grammatical knowledge are also correlated." (Benmamoun, Montrul & Polinsky 2013: 142). Ein weiteres diagnostisches Verfahren ist der *lexical proficiency*-Test. Auch hier konnte eine Korrelation zwischen dem lexikalischen Wissen von *heritage speakers* und den grammatischen Phänomenen (wie Kongruenz, Kasusmarkierung, Aspekt und Tempusmarkierung) festgestellt werden, und zwar bezogen auf verschiedene Herkunftssprachen (vgl. ebd.).

Daten sowohl zur Flüssigkeit der spontanen Rede als auch zum lexikalischen Wissen können über das Einstufungsgespräch zur Sprachbiographie erhoben werden. Sinnvoll wäre bei diesem Gespräch, das Migrationsalter nach Deutschland zu erfragen, die Dauer des Besuchs der Grundschule im Herkunftsland und des damit verbundenen ersten Trainings in der Interaktion zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache sowie das Ausmaß des gesteuerten Russischunterrichts während der Schulzeit in Deutschland (falls vorhanden). Allein mit diesen sprachbiographischen Daten kann eine grobe Einteilung in SchreibanfängerInnen und Fortgeschrittene, d. h. HerkunftssprecherInnen mit oder ohne schriftsprachliche Vorkenntnisse erfolgen. Aus der Zusammensetzung der Gruppe – Anteil der SchreibanfängerInnen und Anteil der Fortgeschrittenen – kann schließlich die Arbeitsform und der Umgang mit der Heterogenität abgeleitet werden. Gerade SchreibanfängerInnen benötigen am Anfang des Kurses ein spezielles Programm, das v. a. auf die Verbindung zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache und auch auf andere Bedarfsbereiche (s. u.) abzielt. Ob es sinnvoll wäre, die zusammengekommene Gruppe zu teilen oder ein Modell zu praktizieren, gemäß dem am Anfang getrennte Veranstaltungen stattfinden bzw. sich mit gemeinsamen abwechseln, und ob nicht auch zu überlegen wäre, verschiedene Klausuren vorzubereiten, müsste bei der Konzeption des Unterrichts und der Erstellung von Klausurspezifikationen bedacht werden.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

4. Bedarfsbereiche bei SchreibanfängerInnen im herkunftssprachlichen Unterricht

Eine differenzierte Darstellung der wesentlichen Bedarfsbereiche, die im herkunftssprachlichen Unterricht abgedeckt werden müssen, ist in Bergmann & Brüggemann (i. V.) zu finden. Die folgende tabellarische Übersicht (Tab. 1) zeigt die einzelnen Aspekte auf verschiedenen sprachlichen Beschreibungsebenen mit systemlinguistischem Fokus. Sprachliches Handeln, Pragmatik und normatives Sprechen, interkulturelle Kompetenzen und Landes- und Kulturkunde werden hier nicht berücksichtigt, sind aber ohne Zweifel für den herkunftssprachlichen Unterricht genauso wichtig und müssen entsprechend eingesetzt werden.

Tabelle 1: Bedarfsbereiche im herkunftssprachlichen Unterricht

Sprachliche Ebene	**Bedarfsbereiche im herkunftssprachlichen Unterricht**
phonetische und graphematische Ebene	Artikulation und Rezeption einzelner Laute; Sich-Bewusstmachen der Laut-Schrift-Asymmetrie und der phonetischen Kombinatorik (Reduktion, Assimilation, Stimmtonverlust); Sich-Bewusstmachen der Palatalisiertheit und Velarisiertheit der Konsonanten
morphematische Ebene	Sich-Bewusstmachen der Morphemik; Verwendung der Morphemik und Wortbildung; Prinzip der Morphemkonstanz; Sich-Bewusstmachen der ungebundenen Morphemik
morphologische Ebene	Stabilisierung der unvollständig erworbenen oder fehlenden grammatischen Kategorien
lexikalische Ebene	Erweiterung des Wortschatzes aus allen funktionalen Stilen; Lexikalische Kollokationen
syntaktische Ebene	Syntaktische Valenzstrukturen Typen des zusammengesetzten Satzes und Konjunktionen; Interpunktion
Textebene	Erweiterung der Textkompetenz auf verschiedene Textsorten; Sich-Bewusstmachen der stilistischen Differenziertheit; Gebrauch adäquater, textkompositionaler sprachlicher Mittel

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

In diesem Aufsatz möchte ich mich auf den Anfängerunterricht konzentrieren. Für die SchreibanfängerInnen sind insb. Aspekte der phonetischen, graphematischen, morphematischen und morphologischen Beschreibungsebene zentral. Bei den Fortgeschrittenen bestehen die wichtigsten Aufgaben darin, die Ausdrucksfähigkeit der konzeptionellen Schriftlichkeit zu stärken, den Erwerb eines elaborierten Wortschatzes und syntaktischer Komplexität zu fördern, sowie die bildungssprachliche Textkompetenz im Sinne einer Fähigkeit, Texte unterschiedlicher Zwecke und Strukturen selbstständig, sachbezogen und adressatenorientiert zu verfassen, zu trainieren (zur Textkompetenz bei Bilingualen vgl. u. a. Riehl 2014: 121f.).

4.1 Phonetische und graphematische Beschreibungsebene

Der herkunftssprachliche Unterricht folgt von Anfang an den Prinzipien, die für die Bewusstmachung des sprachlichen Inventars, seine Funktionen und Strukturen sowie die Regeln ihrer Verbindung und ihrer Verwendung in der geschriebenen und in der gesprochenen Sprache gelten. Im Unterschied zu den Prinzipien des fremdsprachlichen Unterrichts, der primär auf die Herausbildung kommunikativer, interkultureller Fertigkeiten ausgerichtet ist, zielt der herkunftssprachliche Unterricht auf die Herausbildung und Förderung der Sprachbewusstheit ab.

Das Ziel des kognitivierenden herkunftssprachlichen Anfängerunterrichts besteht zunächst darin, die LernerInnen für den Graphembestand zu sensibilisieren. Dabei kommt es besonders auf die Verbindung zwischen Laut und Schrift bzw., weiter gefasst, zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache an (Phonem-Graphem-Korrespondenz, Gesetze der phonetischen Kombinatorik). Der Fokus liegt des Weiteren auf der Sensibilisierung für das morphematische Inventar und für ausgewählte Orthographieprinzipien (z. B. Morphemkonstanz) sowie für die Vervollständigung von unvollständig erworbenen oder fehlenden morphologischen Kategorien.

Wenn die Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln nur für das Deutsche erworben wurden, übertragen die HerkunftssprecherInnen am Anfang des Schreiberwerbs die vorhandenen Regeln des deutschen graphematischen Systems ins Russische. So suchen die SchreibanfängerInnen für lautliche Besonderheiten des

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Russischen eine Lösung aus dem deutschen graphematischen System. Der folgende Ausschnitt aus meiner Datensammlung (Abb. 1) soll dies illustrieren:

Abbildung 1: Umgang mit lautlichen Besonderheiten (Datensammlung Brüggemann)

(1) *Я толка в Grundschule делала кур***з***ус в русски***т***, по этому я по***тш***ти ни уме***йу** *болше читат и пи***сс***ат по русско***т***, (но я стараюс.) по этому я хо***тш***ю виу***тш***ит хорошо русский язык.*

‚Ich machte nur in der Grundschule einen Russischkurs, deswegen kann ich kaum mehr lesen und schreiben auf Russisch, (aber ich bemühe mich.) deswegen möchte ich gut Russisch erlernen.'

In diesem Beispielsatz sollen die fett markierten Grapheme dieses Transferphänomen auf der graphematischen Ebene veranschaulichen. Für das Graphem <ю> wird die Jotierung *ju* übernommen, vgl. *уме***йу**, für das Graphem <с> *ss*, vgl. *пи***сс***ат*, für <ч> *tsch*, vgl. *по***тш***ти*, *хо***тш***ю* etc. Außerdem kommt es zum materiellen Transfer zwischen den einzelnen Schriftsystemen. Dieser äußert sich z. B. darin, dass innerhalb eines Wortes Graphemmischungen vorkommen, vgl. z. B. das deutsche Graphem <m> in *русско***т**. Solche Transfererscheinungen im Alphabet kommen bei bilingualen SprecherInnen auch anderer Lernergruppen (FremdsprachenlernerInnen, MuttersprachlerInnen) durchaus häufig vor. An dieser Stelle soll nur betont werden, dass die Sensibilisierung für den Graphembestand des Russischen und v. a. für die Unterschiede zum Deutschen den Beginn des herkunftssprachlichen Anfängerunterrichts prägt (vgl. auch Beispiele aus Bermel & Kagan 2000: 420).

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Verschiedene Sprachen unterscheiden sich hinsichtlich der orthographischen (In-)Transparenz zwischen Laut und Schrift. Für ihre Intransparenz sind das Englische und Französische bekannt. Im Slawischen kommt das Bosnisch/Kroatisch/Serbische dem phonetischen Orthographieprinzip ‚1:1-Entsprechung' am nächsten, während das Russische zwar dem Prinzip ebenfalls folgt, aber – wegen der quantitativ-qualitativen Reduktion der unbetonten Vokale und auch wegen der Gesetze der phonetischen Kombinatorik wie Assimilation, Dissimilation, Akkomodation und Stimmtonverlust – eine vorwiegend undurchsichtige Phonem-Graphem-Korrespondenz aufweist. So verläuft der Weg zum Orthographieerwerb über die Kenntnisse der Reduktionsprozesse selbst, d. h. über den expliziten Erwerb des phonetischen Wissens im Russischen (z. B. über die Reduktion nach harten Konsonanten, nach weichen und nach harten Zischlauten). Anders wäre es nicht möglich, den SchreibanfängerInnen zu erklären, wieso z. B. *м**а**л**а**дов**а** писатела* (Beispiel aus dem Korpus, Fettdruck nur bei Abweichungen aufgrund von Reduktion) nun als *молодого писателя* ‚den jungen Schriftsteller' geschrieben wird. Daher wären spezielle Aufgaben zur Phonem-Graphem-Asymmetrie, z. B. in Verbindung mit Reduktionsergebnissen, im herkunftssprachlichen Anfängerunterricht durchaus sinnvoll.

Dieser Weg ‚zur Orthographie über die Phonetik' ist ebenfalls hinsichtlich anderer phonetischer Phänomene unvermeidbar. Bermel & Kagan (2000: 422f.) sprechen von einem weit verbreiteten Verlust der Palatalisierung im ‚amerikanischen' Russischen (*loss of Russian palatalization*) und der übernommenen Jotierung bei der Schreibung der Vokalgrapheme, vgl. das Beispiel *Володйа*. Diese Beispiele für Abweichungen wegen der fehlenden Palatalisierung der Konsonanten sind ebenfalls für die in Deutschland lebenden HerkunftssprecherInnen typisch und bei den SchreibanfängerInnen weit verbreitet. Wenn man das obere Beispiel (1) noch einmal betrachtet, stellt man fest, dass durchgehend keine Weichheitszeichen verwendet werden. Die fett markierten Grapheme werden also als ‚nicht palatalisiert' graphisch abgebildet wie im folgenden Beispiel (2):

(2) *Я то**л**ка в Grundschule делала курзус в русским, по этому я потшти ни уме**йу** бо**л**ше чита**т** и писса**т** по русском, (но я стараю**с**.) по этому я хотшю виутши**т** хорошо русский язык.*

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

In den orthographischen Regeln der Russischen Akademiegrammatik der Wissenschaften sind Regeln zum Setzen des Weichheitszeichens (auch des Härtezeichens) ausführlich aufgelistet und illustriert. Sie betreffen verschiedene sprachliche Phänomene: neben der o. g. Palatalisiertheit oder Velarisiertheit des Konsonanten z. B. auch das Genus des Substantivs, das Infinitiv-Suffix, die Endung der 2PSg bei Verben, die Regel zur Bildung der Imperativform, die Trennung des weichen Konsonanten und des Vokals durch das *j*-Graphem u. a. (zur Behandlung der Rechtschreibung im herkunftssprachlichen Unterricht vgl. auch Bermel & Kagan 2000: 432). Für sinnvoll halte ich jedoch, die Vielfalt der orthographischen Regeln im herkunftssprachlichen Unterricht nicht innerhalb eines separaten Themenblocks aufzulisten, sondern sie portioniert bei inhaltlich passenden Gelegenheiten in den Unterricht einfließen zu lassen: über die phonetisch-graphematische und über die in 4.2 thematisierte morphematische Ebene. Dadurch können die Regeln mit den Ursachen für die Laut-Schrift-Asymmetrie im Russischen verknüpft und die Phonem-Graphem-Korrespondenz transparent gemacht werden (dazu ausführlicher in Bergmann & Brüggemann i. V.).

4.2 Morphematische Beschreibungsebene

Wesentlich für den herkunftssprachlichen Anfängerunterricht ist die Arbeit an der Bewusstmachung des Morpheminventars im Russischen. Die HerkunftssprecherInnen verfügen zwar über das Wissen und die Funktionsweise der Morphemik im Deutschen, z. B. dass dieselben Morpheme in der Schreibung konstant bleiben, können dieses Wissen jedoch nicht direkt auf das Russische übertragen. Die Unkenntnis der lexikalischen und grammatischen Morphematik und die Unfähigkeit, die einzelnen Morpheme zu identifizieren, d. h. zu segmentieren oder auch zu komplexeren Wörtern zu verbinden – seien es gebundene, seien es freie Morpheme, wie Präpositionen –, machen den expliziten Erwerb der russischen Morphemik zu einem weiteren Schwerpunkt im kognitivierenden herkunftssprachlichen Russischunterricht. Eine besondere Stellung erhält in diesem Zusammenhang das Prinzip der Morphem-Konstanz, denn die häufigsten Abweichungen basieren auf der Verletzung dieses Prinzips. Ein und dieselbe Morphemik – Wurzeln oder andere Affixe – kann von SchreibanfängerInnen sogar

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

nebeneinander unterschiedlich geschrieben werden, vgl. die fett markierten Grapheme im Ausschnitt aus dem Korpus:

(3) *Wаж поезд пришёл в пять ч***е***сов двадцать минут // Сейчас три ч***и***са две минуты*

Ihr Zug kam 20 Minuten nach fünf // Jetzt ist es zwei Minuten nach drei

In dieser Textpassage demonstriert der/die VerfasserIn kein Bewusstsein für *odnokorennye slova*. Ein Vergleich des Wurzel-Morphems *час* ‚Stunde' mit demselben Morphem unter Betonung findet nicht statt.

Die Morphemik steht in enger Verbindung zur Orthographie. Wenn man die russischen Rechtschreibregeln der Russischen Akademie der Wissenschaften genauer betrachtet, stellt man fest, dass ihre Gliederung nach Paragraphen weitgehend den Typen von Morphemen entspricht (und auch den einzelnen Wortarten). D. h. es sind Regeln, die Wurzelmorpheme, Präfixmorpheme, Suffixmorpheme etc. betreffen. Es wäre also sinnvoll, in die Darstellung der einzelnen Morpheme gleich die entsprechenden orthographischen Regeln einfließen zu lassen, z. B. orthographische Regeln zum Schreiben der Präfixe *з-*, *с-*; Präfixe *пре-*, *при-*; Regeln zum Schreiben der Interfixe *-о-*, *-е-*; Postfixe *-ся* oder *-сь* etc. (vgl. auch die entsprechenden Übungen in Kagan & Kudyma 2012: 81, 160ff., 175). Wenn also die Morphemik im herkunftssprachlichen Unterricht behandelt wird, könnten die einzelnen orthographischen Regeln zur Schreibung der Morphemik portioniert eingebunden werden.

4.3 Morphologische (grammatische) Beschreibungsebene

Die (In-)Stabilität der morphologischen Kategorien in der Herkunftssprache Russisch wurde im Zusammenhang mit dem sog. unvollständigen Spracherwerb und der sog. Attrition (im Sinne einer sprachlichen Umstrukturierung bei bilingualen Personen) in der Forschung noch nicht tiefgehend behandelt. Einige Untersuchungen zur Beschaffenheit der slawischen Herkunftssprachen (Anstatt 2011, Brüggemann 2016, Brüggemann i. V.) betreffen ausgewählte grammati-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

sche Kategorien. Die Ergebnisse dieser Studien erlauben uns jedoch, didaktische Konsequenzen zu ziehen und im herkunftssprachlichen Unterricht grammatische Schwerpunkte zu setzen.

Exemplarisch möchte ich auf meine Untersuchung zur (In-)Stabilität der Substantivmorphologie und der Grenzen des unvollständigen Spracherwerbs eingehen (ausführlich in Brüggemann i. V.). An der Untersuchung nahmen insgesamt 25 Studierende der Universität Regensburg teil. Nach ihren sprachbiographischen Daten und der Einteilung gemäß der Faktoren „Migrationsalter" und „Besuch des gesteuerten Russischunterrichts" (s. o.) lassen sich die ProbandInnen in drei relativ homogene Gruppen einteilen. Interessant sind v. a. die erhobenen Daten einer dieser drei Gruppen. Zu dieser Gruppe gehören diejenigen HerkunftssprecherInnen (*N*=12), die in Deutschland geboren wurden oder vor der Grundschule nach Deutschland immigriert sind und noch keinen gesteuerten herkunftssprachlichen Unterricht erhalten haben. Diese Personen wurden untersucht, nachdem sie gerade gelernt hatten, auf Russisch zu lesen und zu schreiben (nach zwei Wochen herkunftssprachlichem Unterricht). Interessant ist diese Gruppe deswegen, weil ihre Herkunftssprache den mündlich erworbenen, vom gesteuerten Unterricht noch unbeeinflussten Zustand widerspiegelt. Es sind also genau diese SchreibanfängerInnen, denen der vorliegende Aufsatz gewidmet ist.

In dieser Studie habe ich den kompletten formal-funktionalen Bestand der Kategorien Kasus-Numerus-Genus, d. h. alle möglichen Kasusformen und alle Kasusfunktionen (Nominativ, Genitiv, Akkusativ, Dativ, Instrumental, Präpositiv) im Zusammenhang mit Genusfunktionen (Maskulinum, Neutrum, Femininum) und Numerusfunktionen (Singular und Plural) unter Berücksichtigung verschiedener Faktoren erfasst und ausgewertet. Diese Faktoren sind: Länge der Endung, Jotierung in der graphischen Realisierung, Betonung und Polyfunktionalität der Endung, Häufigkeit der Kasus-Genus-Numerus-Form im Gebrauch (anhand des Nationalkorpus der russischen Sprache, gesprochene Sprache), Häufigkeit des Lexems und bildungssprachliche Zugehörigkeit des Lexems (im Sinne einer Tendenz). Als Testformat wurde ein *Cloze*-Test herangezogen, in dem die genannten Faktoren ineinandergreifen. Bestimmte Kasusformen und Funktionen wurden betont/unbetont, bei häufigen/weniger häufigen, bei bildungssprachlichen/nicht bildungssprachlichen Lexemen überprüft. Die Stabilität einer

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

grammatischen Kategorie steht damit an der Schnittstelle zwischen Lexik und Grammatik, Prosodie und kognitiver Privilegiertheit eines Wortes.

Es konnte gezeigt werden, welche einzelnen Subkategorien besonders instabil sind (Dativ, Präpositiv, Instrumental im Plural, mit jotierten Graphemen). Vor allem aber ging aus der Studie hervor, dass (In-)Stabilität ein mehrdimensionales Konstrukt ist, auf das mehrere Faktoren einwirken. Sie ist ein bewegliches Phänomen, d. h. ein und dieselbe Endung wird bei einem häufig in der gesprochenen Sprache vorkommenden Lexem von HerkunftssprecherInnen richtig eingesetzt, bei einem weniger häufigen, schriftsprachlichen Lexem jedoch nicht. Die einzelnen Ergebnisse dieser Untersuchung finden sich in Brüggemann (i. V.).

5. Vorläufige Schlussfolgerungen

Die Tatsache, dass (In-)Stabilität ein bewegliches und mehrdimensionales Phänomen ist, begründet den kognitivierenden Lernansatz im herkunftssprachlichen Unterricht und macht die unterschiedliche Herangehensweise im fremdsprachlichen und herkunftssprachlichen Unterricht plausibel. Denn die FremdsprachenlernerInnen besitzen dank der im Unterricht explizit vermittelten Grammatik tendenziell die Fähigkeit, bei jedem unbekannten Wort die richtige Endung zu nennen. Die Kenntnisse der Grammatik sind ihnen meist bewusst (Hartenstein 2014: 191). Die HerkunftssprecherInnen dagegen sind gegenüber der Morphologie ‚blind'. Wenn sie ein Wort nicht kennen, können sie keine Formen bilden. Der Formengebrauch ist ihnen meist nicht bewusst und seine Beherrschung zeichnet sich durch eine hohe Unsicherheit aus. Es bleibt also nichts Anderes übrig, als den Stellenwert der Grammatik und des kognitivierenden Lernansatzes im herkunftssprachlichen Unterricht zu erhöhen und neu zu überdenken (dazu s. Bergmann 2015). In dieser Perspektive zeichnen sich viele neue didaktische Forschungsbereiche ab, die noch bearbeitet werden müssen.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Literaturverzeichnis

Anstatt, T. (2011). Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen. *Wiener Slawistischer Almanach, 67*, 7–31.

Anstatt, T. (2012). In zwei Sprachen zu Hause: Slavisch-deutsche Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet. In LWL-Industriemuseum & D. Osses (Hrsg.), *Nach Westen. Zuwanderung aus Osteuropa ins Ruhrgebiet* (47–53). Essen: Klartext.

Anstatt, T. (2013). Polnisch als Herkunftssprache: Sprachspezifische grammatische Kategorien bei bilingualen Jugendlichen. In S. Kempgen et al. (Hrsg.), *Deutsche Beiträge 15. Internat. Slavistenkongress Minsk 2013* (15–25). München: Otto Sagner.

Benmamoun, E., Montrul, S. & Polinsky, M. (2013). Heritage Languages and Their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguistics. *Theoretical Linguistics, 39* (3–4), 129–181.

Bergmann, A. (Hrsg.) (2014). *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung.* Tübingen.

Bergmann, A. (2015). Fokus auf Sprache im Russischunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch, 5,* 9–11.

Bergmann, A. & Brüggemann, N. (Hrsg.) (i. V.). *Russisch als Herkunftssprache in Deutschland unterrichten. Zu linguistischen Grundlagen und didaktischen Perspektiven des Lehrens und Lernens.*

Bermel, N. & Kagan, O. (2000). The Maintenance of Written Russian in Heritage Speakers. In O. Kagan & B. Rifkin (Hrsg.), *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures* (405–437). Bloomington, Indiana: Slavica Publishers.

Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (Hrsg.) (2015). Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 26* (1), 85–123.

Brehmer, B. (2016). Unveröffentlichter Gastvortrag an der Universität Tübingen „Masse oder Klasse? Zur Bedeutung von Quantität und Qualität des elterlichen Inputs für den Erwerb von Herkunftssprachen (am Beispiel der Herkunftssprache Russisch in Deutschland)".

Brüggemann, N. (2016). Herkunftssprache Russisch. Unvollständige Grammatik als Folge mündlichen Spracherwerbs. In A. Bazhutkina & B. Sonnenhauser (Hrsg.), *Linguistische Beiträge zur Slavistik. XXII. JungslavistInnen-Treffen in München* (37–58). München u. a.: BiblionMedia.

Brüggemann, N. (i. V.). Zur Stabilität der Substantivmorphologie in der Herkunftssprache Russisch. In A. Bergmann & N. Brüggemann (Hrsg.), *Russisch als Herkunftssprache in Deutschland unterrichten. Zu linguistischen Grundlagen und didaktischen Perspektiven des Lehrens und Lernens.*

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

Hartenstein, K. (2014). *Wortschatz- und Grammatikvermittlung*. In A. Bergmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung* (190–213). Tübingen: Narr.

Kagan, O. & Rifkin, B. (Hrsg.) (2000). *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures*. Bloomington, Indiana: Slavica Publishers.

Kagan, O. & Kudyma, A. (2012). *Učimsja pisat' po-russki. Ėkspress-kurs dlja dvujazyčnych vzroslych.* Sankt-Peterburg: Zlatoust.

Klein, W. (2010). Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In L. Hoffmann (Hrsg.), *Sprachwissenschaft. Ein Reader* (903–923). Berlin, New York: de Gruyter.

Meisel, J. M. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen* (93–114). Tübingen: Narr.

Polinsky, M. (1997). American Russian: Language Loss Meets Language Acquisition. In W. Browne et al. (Hrsg.), *Annual Workshop on Formal Approaches to Slavic Linguistics. The Cornell Meeting 1995* (370–406). Ann Arbor: Michigan Slavic Publications.

Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass, 1* (5), 368–395.

Polinsky, M. (2015). Heritage Languages and Their Speakers: State of The Field, Challenges, Perspectives for Future Work, and Methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 26* (1), 7–27.

Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung.* Darmstadt: WBG.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Analyse freier Schriftproduktionen als Instrument für die Einstufung von Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund

Natalia Ermakova (Potsdam)

В статье речь идет об особенностях и сложностях проведения вступительного тестирования для немецкоговорящих студентов, освоивших русский язык в семье и готовящихся к изучению русского языка в рамках одного из филологических направлений, предлагаемых в Потсдамском Университете (Германия). Многолетний опыт работы с данной категорией учащихся показал, что одним из наиболее эффективных инструментов оценки их знаний по русскому языку является анализ написанных ими сочинений-описаний. В статье предлагается набор критериев, объединяющих знания текстологии, методики русского как родного и РКИ, для оценки этих работ. Кроме того, подчеркивается важность применения описанных критериев не только для обнаруживания и систематизации ошибок в письменных работах учащихся, но и для распознания уже имеющихся у них знаний, которые должны послужить отправной точкой для планирования занятий по русскому языку в данной аудитории.

1. Einleitung

Es ist eine unbestreitbare Tatsache, dass jede sprachförderliche Handlung von Lehrenden auf den Vorkenntnissen der Lernenden aufbauen muss. Jedoch ist die Einschätzung dieser Vorkenntnisse nicht immer einfach und sie stellt Lehrkräfte vor viele Herausforderungen. Besonders komplex und kompliziert ist die Erfassung des Sprachstandes bei Lernenden mit muttersprachlichem Hintergrund.

Am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko) der Universität Potsdam ist in den letzten Jahren folgende Situation zum Alltag geworden:

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Fast 60% der StudienanfängerInnen, die sich für einen philologischen Studiengang entscheiden und am sprachpraktischen Russischunterricht teilnehmen müssen, verfügen über einen sog. russischsprachigen Hintergrund. Die meisten dieser Studierenden sind VertreterInnen der zweiten MigrantInnengeneration. Dies bedeutet, dass sie mit ihren Familienangehörigen aus verschiedenen Gründen im Vorschulalter nach Deutschland kamen[1] und Russisch bereits als Erstsprache erworben, jedoch keinen institutionellen Russischunterricht erlebt haben (vgl. Anstatt 2011, s. auch Brüggemann in diesem Sammelband). Bei diesen Studierenden sind gravierende Differenzen in unterschiedlichen Sprachbereichen zu beobachten. So können sie meist akzentfrei und sicher in Alltagssituationen kommunizieren, haben einen reichen Wortschatz, der einerseits viele Themen abdeckt, andererseits sehr lückenhaft ist. Viele der Studierenden können entweder gar nicht oder nur in geringem Ausmaß lesen und schreiben. Im schriftlichen Bereich werden der unvollständige Grammatikerwerb (Brüggemann 2014) und der fehlende Bezug zwischen gesprochenem und geschriebenem Russisch besonders sichtbar. Trotz der genannten Problematik werden diese Studierenden in vielen Spracheinrichtungen nach wie vor als MuttersprachlerInnen definiert und vom sprachpraktischen Unterricht befreit. Diese Tendenz lässt in jüngster Zeit jedoch immer mehr nach und KollegInnen werden aus diesem Grund immer öfter mit der Frage konfrontiert, wie der Sprachstand solcher HerkunftssprecherInnen effizient erhoben werden kann, um sie in den richtigen Sprachkurs einzustufen.

Wie Reich (2009: 25) treffend anmerkt, werden „Sprachdiagnose und Sprachförderung in der Regel je für sich bearbeitet, von verschiedenen Verfassern und nach ihrer je eigenen Logik". Die zahlreichen Arbeiten aus den Gebieten der Soziolinguistik (Meng 2001, Rethage 2012), Kontaktlinguistik (Anstatt 2008), Linguistik (Anstatt 2009, 2010, Böhmer 2015, Dieser 2013, Karl 2012) und Didaktik (Bergmann 2014, Brüggemann 2010, 2012, 2014), die sich der oben beschriebenen Zielgruppe widmen, liefern wichtige Erkenntnisse, die für sprachförderliche Aktivitäten von großer Bedeutung sind. Wie diese Erkenntnisse um-

1 Laut den Daten aus einer über vier Jahre intern durchgeführten Fragebogenstudie liegt das Durchschnittsalter der Studierenden, die zum sprachpraktischen Russischunterricht ins Zessko kommen, bei der Ausreise nach Deutschland bei sieben Jahren.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

gesetzt werden, bleibt jedoch meist der einzelnen Lehrkraft überlassen. Besonders was die Sprachdiagnose betrifft, liefern die genannten Studien viele allgemeine Informationen zu den sprachlichen Besonderheiten der Zielgruppe, bieten aber keine Anleitung für das Einstufungsverfahren jeder/jedes einzelnen Studierenden. Somit erarbeitet jede Spracheinrichtung die Einstufungstests ‚für sich' und ‚nach eigener Logik'.

Ziel dieses Artikels ist es, das Einstufungsverfahren am Zessko der Universität Potsdam in allgemeinen Zügen zu präsentieren sowie ein Instrument der Einstufung vorzustellen, welches sich für unsere Zwecke als besonders effizient erwiesen hat.

2. Das Einstufungsverfahren am Zessko der Universität Potsdam

Der diagnostische Einstufungstest, der von MitarbeiterInnen des Bereichs Slawische Sprachen am Zessko zur Optimierung der Einstufung neuer Studierender entwickelt wurde, dient folgenden Zwecken:

1. Einstufung von Studierenden der Studiengänge „BA Russistik", „BA Russisch Lehramt", „BA Interdisziplinäre Russlandstudien" mit dem Ziel, das in den Studienordnungen als Eingangsvoraussetzungen festgelegte Sprachniveau der KursteilnehmerInnen zu ermitteln,
2. Ermittlung des Sprachniveaus nach GeR (2001) für Studierende aller Fakultäten.

Der Einstufungstest besteht aus drei Teilen bzw. verläuft in drei Phasen:

1. Schriftliche Bildbeschreibung (Verfassen eines Aufsatzes),
2. Online-Test in den Bereichen Grammatik, Lexik, Lese- und Hörverstehen,
3. Mündliches Interview in Form eines persönlichen Gesprächs mit jedem/jeder Studierenden.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

Im Falle der Studierenden, die Russisch als Fremdsprache gelernt haben, sind der Online-Test und das Interview die Hauptinstrumente, die eine sehr genaue Einschätzung der Vorkenntnisse gewährleisten. Bei der Erfassung des Sprachstandes von Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund haben sich diese beiden Instrumente jedoch als ungenau und unzureichend erwiesen. Grund dafür ist die ungleichmäßige sprachliche Entwicklung der Studierenden auf unterschiedlichen Sprachebenen. Dementsprechend zeigen sie während des Interviews gute mündliche Kompetenzen, die sich gravierend von ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten im schriftlichen Bereich unterscheiden. Diese Studierenden verfügen außerdem oft über eine gute strategische Kompetenz. Dies bedeutet, dass sie während des Gesprächs geschickt die sprachlichen Strukturen, die sie nicht sicher genug beherrschen, vermeiden, sie umgehen oder kompensieren (können). Dadurch werden die Kenntnisse der Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund bisweilen zu hoch eingeschätzt.

Während des Online-Tests ist häufig die umgekehrte Situation zu beobachten: Für die erfolgreiche Absolvierung dieses Tests ist die Beherrschung des kyrillischen Alphabets eine Voraussetzung, die diese Studierenden manchmal gar nicht oder nicht genügend erfüllen. Dementsprechend schneiden sie in diesem Teil des Einstufungstests, der großteils aus geschlossenen Fragen besteht, oft schlechter ab, als es ihre mündlichen Kenntnisse erwarten lassen. So ist die Tatsache, dass sie in jenem Teil des Tests, der die Grammatikkenntnisse prüft, falsche Endungen wählen oder eintippen, nicht unbedingt damit verbunden, dass sie diese Endungen nicht kennen, sondern oft damit, dass ihnen der Bezug zwischen Graphem und Laut fehlt (unbetonte Vokale werden je nach Reduktionsstufe anders geschrieben als ausgesprochen).

Diese Tatsache spricht auch gegen die Anwendung des C-Tests, der gelegentlich an anderen Spracheinrichtungen[2] zur Einstufung von Studierenden angewendet wird. Im Rahmen dieses Tests können die Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund meistens die gekürzten Lexeme richtig erkennen, sie tippen die Antworten aber orthographisch fehlerhaft in die Lücken ein, was automatisch als falsche Lösung identifiziert wird und das Gesamtergebnis des Einstufungstests ver-

2 Z. B. am Sprachenzentrum der Universität Bochum: http://tinyurl.com/y7o5ddop [02.12.2017].

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

fälscht.

Die oben beschriebenen Schwierigkeiten der Anwendung von Online-Tests sowie die Ungenauigkeit der Einstufung von Kenntnissen bei Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund nach Ergebnissen eines mündlichen Interviews sind jedoch kein Grund, um diese Instrumente der Sprachstandserhebung als absolut unanwendbar zu proklamieren und sie aus dem Einstufungsverfahren endgültig auszuschließen. Vielmehr müssen sie überdacht, optimiert und weiterentwickelt werden. Dies benötigt Zeit und weitere Forschung im Bereich der Leistungsbeurteilung von HerkunftssprecherInnen. Die tägliche Arbeit der Lehrkräfte kann jedoch nicht darauf warten, sie muss fortgesetzt werden. Aus diesem Grund ist eine Kombination mehrerer, einander ergänzender Instrumente zur Validierung der Ergebnisse empfehlenswert.

So werden am Zessko der Universität Potsdam der Online-Test und das mündliche Interview durch eine freie Schriftproduktion, konkreter durch eine Bildbeschreibung, ergänzt. Dieses Einstufungsinstrument hat sich, wie bereits oben angedeutet, bei der Sprachstandserhebung von Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund als besonders aussagekräftig erwiesen.

3. Freie Schriftproduktionen als Einstufungsinstrument

Für die Elizitierung einer freien schriftlichen Textproduktion werden im Rahmen des Einstufungstests am Zessko der Universität Potsdam den teilnehmenden Studierenden verschiedene Bilder angeboten, die alltägliche Situationen darstellen und über viele Details verfügen. Für die Beschreibung eines gewählten Bildes haben die TeilnehmerInnen 20 Minuten Zeit. Form, Länge, Inhalt, Stil und Komplexität des Textes werden nicht durch Vorgaben gelenkt.

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die Textsorte „Bildbeschreibung" nicht willkürlich als Quelle einer freien Schriftprobe gewählt wird. Wie o. g., erhalten die Studierenden nur ein Bild als Ausgangspunkt für ihre Schreibproduktion und sind in ihrem Schreibprozess ansonsten völlig frei. Es muss jedoch hinzugefügt werden, dass eine Beschreibung für die Studierenden keine neue und unbekannte Textsorte darstellt. Sie kennen sie bereits aus dem schulischen

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Deutschunterricht (vgl. Böhmer in diesem Sammelband). Diese Textsorte stellt an sie geringere Anforderungen als z. B. ein Bericht oder eine Erzählung, sie ist mit vielen anderen Textsorten verwandt und hat nur ein zentrales kommunikatives Ziel: den Leser dazu zu bringen, sich das Beschriebene genau vorzustellen (Fix 2008: 99–106). Mit welchen sprachlichen Mitteln, in welcher Form und in welchem Umfang das gemacht wird, ist dabei dem/der Schreibenden allein überlassen. Somit entstehen sehr unterschiedliche und schwer vergleichbare Schriftproduktionen (von zwei bis drei Sätzen bis zu zwei Seiten lang, unterschiedlich komplex, in kyrillischen, aber auch in lateinischen Buchstaben verfasst), die sowohl den Sprachstand der ProbandInnen auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen widerspiegeln, als auch ihre Kompetenz, mit den zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln flexibel umzugehen, aufzeigen. Auf Grundlage dieser Textproben werden verschiedene Aspekte der sprachlich-kommunikativen Vorkenntnisse erhoben und eingeschätzt. Es muss hierbei auch erwähnt werden, dass derart unterschiedliche Texte unmöglich miteinander verglichen werden können. Bei ihrer Auswertung geht es auch nicht um eine Beurteilung nach Noten, sondern um die Einschätzung und Analyse der vorhandenen Kenntnisse eines/einer jeden Einzelnen.

Wie Schründer-Lenzen & Henn (2009: 91) treffend anmerken, sind Textproduktionen „immer das Ergebnis sehr komplexer Prozesse. Sie stehen in Abhängigkeit von Welt- und Textmusterwissen, von Lexik und Syntax, von Planungs- und Überarbeitungsstrategien und einer spezifischen literalen Kompetenz, die es einem/einer SchreiberIn ermöglicht, einen Text als Ganzes kohärent zu gestalten“. Die Analyse eines solchen Textes muss daher einerseits diesen Kriterien entsprechen, andererseits einen gewissen Freiraum bei der Bewertung lassen, da sich die sprachliche Flexibilität des/der AutorIn schwer nach festen Parametern einschätzen lässt.

3.1 Kriterien für die Analyse freier Schriftproduktionen

Bei der Einstufung von Studierenden arbeiten die Lehrkräfte unter komplizierten Umständen: Einerseits müssen sie in relativ kurzer Zeit die Sprachkenntnisse von vielen TeilnehmerInnen einschätzen, andererseits müssen sie bei jedem/jeder

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

einzelnen Studierenden individuell vorgehen. Die hohe StudentInnenzahl und die zeitliche Knappheit in einer solchen Situation miteinander zu verbinden, verlangt von Lehrkräften viel Geschick und Erfahrung. Ein vorliegendes Schema der Herangehensweise, eine Art Check-Liste, könnte jedoch dabei hilfreich sein. Im Weiteren wird ein Entwurf für solch eine Vorgehensweise präsentiert und anhand einiger konkreter Beispiele erläutert. Dieser Vorschlag sowie die beschriebenen Kriterien basieren auf der langjährigen Erfahrung der Autorin und dem Austausch mit Kolleginnen des Zessko, mit KollegInnen anderer Spracheinrichtungen im Rahmen unterschiedlicher Fortbildungen sowie auf eigenen Forschungsarbeiten zu den sprachlich-kommunikativen Voraussetzungen von Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund (s. dazu z. B. Ermakova 2014, 2015, 2016).

3.1.1 Erster Schritt – Metadaten erheben

Um die Sprachkompetenz auf Basis der eingereichten Texte richtig einschätzen zu können, braucht die Lehrkraft einige Informationen zur Sprach(lern)biografie der Studierenden: In welchem Alter kam er/sie nach Deutschland? Was ist die Familiensprache? In welchen Situationen verwendet er/sie das Russische? Hat er/sie die Sprache je im gesteuerten Kontext gelernt (z. B. in der Schule oder im Rahmen eines Sprachkurses)? Das Erheben dieser Daten kann sowohl schriftlich (durch einen Fragebogen) als auch mündlich (durch ein kurzes Interview) erfolgen und der Lehrkraft helfen, manche sprachlichen Erscheinungen besser zu verstehen und richtig zu analysieren. Nach unseren Beobachtungen gilt, dass je niedriger das Einreisealter, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit von Interferenzfehlern mit dem Deutschen gegeben. Zudem scheint die Wahrscheinlichkeit der Spiegelung der Mündlichkeit in der Schriftproduktion umso höher, wenn das Russische nur in der Familie gesprochen und im schriftlichen Bereich nicht verwendet wird.

Es ist jedoch offensichtlich, dass das Erheben von Metadaten nicht immer möglich ist oder deren Interpretation für die Analyse der Schriftproben sich als schwierig erweist. In diesem Fall können Erkenntnisse aus den bereits erwähnten Studien von Anstatt (2008, 2009, 2010, 2011), Bergmann (2014), Böhmer (2015), Brüggemann (2010, 2012, 2014), Dieser (2013), Karl (2012), Meng

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

(2001) und Rethage (2012) herangezogen werden.

3.1.2 Zweiter Schritt – Kriterien erarbeiten

„Die interessante Debatte zeigt: Ein Grundproblem jeder Textevaluation ist die Frage, welche Kriterien angelegt werden sollen", schreibt Fix (2008: 194) und verweist dabei auf Nussbaumer (1996: 96–112), der in seinem „Textanalyseraster" zwischen den zwei Grundkategorien „sprachsystematische Richtigkeit" und „Angemessenheit" unterscheidet. Damit wird der Versuch unternommen, die oberflächenbezogene bzw. sprachformale Ebene von der tiefenstrukturellen bzw. konzeptionellen Ebene abzugrenzen. Diese Trennung entspricht auch der Sichtweise der Autorin dieses Artikels und wird des Weiteren übernommen. Zu beachten ist dabei, dass die Kategorien „Oberfläche" und „Tiefe" im Rahmen jedes einzelnen Textes schwer voneinander abgrenzbar sind (Fix 2008: 197). Die Zuordnung von Streitfällen zu der einen oder der anderen Kategorie liegt dementsprechend jedes Mal in den Händen der PrüferInnen und ist kontextabhängig. Dabei können neben dem Kontext selbst die erhobenen Metadaten sehr hilfreich sein, denn diese helfen die fehlerprovozierenden Mechanismen klar zu erkennen, was bei der Kategorisierung und Einordnung dieser Fehler hilft. Als Beispiel kann an dieser Stelle der häufig vorkommende Fehler genannt werden, wenn in einer unbetonten Endung *a* statt *o* geschrieben wird. Dieser Fehler kann verschiedene Gründe bzw. unterschiedliche fehlerprovozierende Mechanismen haben: Er kann als Rechtschreibfehler identifiziert werden, wenn aus den Metadaten hervorgeht, dass der/die Studierende Russisch nicht im institutionellen Kontext gelernt hat und deshalb ihm bzw. ihr der Bezug zwischen dem Gesprochenen und Geschriebenen fehlt. Dies kann aber auch ein Grammatikfehler sein, wenn wir aus den Metadaten wissen, dass er/sie einen Russischkurs besucht hat und die Endungen im Rahmen dessen gelernt hat. Bei unserer Bewertung wiegen solche Fehler unterschiedlich und dementsprechend werden für die Planung des Unterrichts die Schwerpunkte (in diesem Fall Orthographie oder Grammatik) auch unterschiedlich gesetzt, um diesen Fehler zu beheben.

Ein weiterer wichtiger Punkt sind die Anforderungen an die Bewertungskriterien. An diese „werden die gleichen Anforderungen gerichtet wie an wissenschaftliche Tests:

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

- Validität (Gültigkeit: Wird wirklich das gemessen, was behauptet wird?)
- Reliabilität (Zuverlässigkeit: Ist die Bewertung jederzeit mit gleichem Ergebnis wiederholbar?)
- Objektivität (Unabhängigkeit von subjektiven Einschätzungen der bewertenden Personen)“ (Fix 2008: 197).

Für die Validität und Reliabilität sieht u. a. Fix (2008: 199) zwei entscheidende Faktoren: den Grad der Routine der BewerterInnen sowie den Umfang des Kriterienrasters, wobei die beiden Faktoren direkt miteinander verbunden sind. Je unerfahrener die Lehrkraft ist, desto detaillierter sollte das Bewertungsraster sein bzw. desto mehr verlässt sie sich auf das Raster. Je höher die Anzahl der Kriterien im Raster, desto weniger valide und reliabel erweist es sich. Das beweisen Studien, die in Fix (2008) ausführlich diskutiert werden. Außerdem muss bezüglich des Umfangs des Rasters angemerkt werden, dass, je detaillierter dieses ist, desto zeitintensiver ist seine Anwendung. Im Rahmen eines Einstufungsverfahrens sind aufgrund der zeitlichen Knappheit umfangreiche Raster eher ungeeignet und wenig effizient.

Ein Aspekt der Auswertungsobjektivität ist bei der Einstufung von Studierenden einfach zu befolgen, wenn es darum geht, dass die Lehrkraft nicht von der Sympathie bzw. Antipathie zum/zur TeilnehmerIn beeinflusst wird. In unserem Fall ist dies kaum möglich, da sich Studierende und PrüferInnen nicht kennen.

Kommen wir nun zu den Kriterien selbst und betrachten wir zuerst die Fehler an der Textoberfläche. Zur sprachsystematischen Inkorrektheit zählen wir Grammatik-, Lexik-, Rechtschreib- und Interpunktions- sowie syntaktische Fehler, da ihr Erkennen keine tiefere Analyse der Struktur des Textes benötigt. Diese Fehler sind aus förderungsorientierter Perspektive von Wichtigkeit, da die erkannten Defizite zukünftig die Schwerpunkte des Unterrichts darstellen.

Zur Analyse solcher Fehler existieren bereits zahlreiche Publikationen, die jedoch von unterschiedlichen Lernertypen ausgehen. Kostomarov & Mitrofanova (1984) klassifizieren typische Fehler von Russisch-als-Fremdsprache-Lernenden. Diese Klassifikation wurde von vielen WissenschaftlerInnen erweitert, so u. a. von Balychina & Ignat’eva (2006), die auf unterschiedlichen sprachli-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

chen Ebenen mehrere Fehlertypen beschreiben, welche auf zwei Hauptgründen basieren bzw. aufgrund von zwei fehlerprovozierenden Mechanismen passieren: Entweder liegt diesen Fehlern Interferenz zu Grunde (z. B. unterschiedliches Genus in der L1 und L2 kann zu Verwechslungen führen wie *мой тетрадь, эта график, этот цель*) oder es handelt sich um sog. „Fehler des Niveaus" (ошибки уровня). Bei letzteren handelt es sich um Fehler, die Lernende machen, weil sie bestimmte Strukturen noch nicht erworben bzw. gelernt haben. Diese Art von Fehlern wäre im Falle der Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund irrelevant, da sie Russisch in den wenigsten Fällen institutionell gelernt haben und ihr Sprachniveau in der Regel nicht nach den Kompetenzniveaustufen des GeR (2001) gemessen werden kann. Jedoch kommen solche Fehler häufig vor. Die Lernenden mit russischsprachigem Hintergrund handeln meistens intuitiv und spontan, versuchen zu raten, bilden Strukturen entweder analog zum Deutschen – somit entstehen Interferenzfehler – oder sie orientieren sich an bekannten russischen Strukturen – und es kommt zu einer Übergrammatikalisierung. Eine andere Fehlerklassifikation, die in ein Bewertungsraster einfließen könnte, bietet die Didaktik des Russischen als Muttersprache. An dieser Stelle ist ein nach wie vor lesenswerter Beitrag von Zejtlin (1982) nennenswert, der in der russischen Fachliteratur auch immer noch zitiert wird. Zejtlin zeigt drei fehlerprovozierende Mechanismen auf und unterteilt mögliche Fehler in einer schriftlichen Produktion demensprechend in drei Gruppen (Zejtlin 1982: 7–12):

- „Fehler des Systems" (*системные ошибки*), die auch als Fehler aufgrund der Übergrammatikalisierung bezeichnet werden können, z. B. durch „Füllung der Leerstellen" (*заполенение пустых клеток*) im Paradigma (*я пылесосю, много мечт*) oder durch „Anpassung" von Ausnahmen der Regeln bzw. Übergeneralisierungen (*я ездию*). Solche Fehler, wie oben bereits angemerkt, sind auch für LernerInnen mit russischsprachigem Hintergrund typisch, kommen aber bei diesen noch häufiger als bei MuttersprachlerInnen mit Deutsch als L1 vor. Grund dafür ist, dass sie ‚Leerstellen' im eigenen Sprachsystem füllen und unbekannte Wörter oder ganze Strukturen, die im Russischen zwar vorhanden, ihnen aber nicht bekannt sind, neu

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

bilden.

- Fehler, die durch den Einfluss der Mündlichkeit auf die Schriftlichkeit (*просторечные ошибки*, v. a. auf der lexikalischen Ebene – *ихний* etc.) verursacht werden.
- „Kompositionsfehler" (*композиционные ошибки*), die – nach Fix (2008) – auch als Fehler der tiefenstrukturellen bzw. konzeptionellen Ebene bezeichnet werden können und aufgrund der Komplexität der Sprache oder fehlender Kenntnis bestimmter Textsorten geschehen können.

Da die Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund nicht direkt einem der beiden genannten Lernertypen (Russisch-als-Fremdsprache-LernerInnen, MuttersprachlerInnen) zugeordnet werden können und einen besonderen Lernertyp bilden, muss dies auch im Kriterienraster für die Bewertung ihrer Schriftproben Beachtung finden. Eine solche Fehleranalyse, die als Basis für ein Kriterienraster zur Bewertung von Texten, verfasst von Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund, dienen kann, wurde von Ermakova (2015) vorgeschlagen und soll an dieser Stelle kurz zusammengefasst und erweitert werden. Dieses Konzept vereint – nach dem Modell von Fix (2008) – Fehler, die einerseits das Sprachsystem betreffen und andererseits Fehler, die zur sprachlichen Unangemessenheit zählen.

- Graphische und graphomotorische Fehler: Am häufigsten zählt dazu die Verwechslung des lateinischen und kyrillischen Alphabets – *рисская копституция*.
- Orthographische Fehler: Diese passieren meistens aufgrund des Fehlens der Kenntnisse von Laut-Graphem-Korrespondenz im Russischen, manchmal aber auch aufgrund von Interferenzen – *каос* statt *хаос*.
- Interpunktionsfehler: Hier sind zwei Tendenzen zu beobachten: Fehlende Interpunktion z. T. in Anlehnung an das Deutsche, in dem deutlich weniger Kommata als im Russischen benutzt werden oder überflüssige Interpunktion, wobei die Studierenden dort die Satzzeichen platzieren, wo sie beim Sprechen eine Pause machen. Eine besondere Schwierigkeit stellt z. B. die Satzzeichensetzung bei der indirekten (fehlerhaft mit einem Fragezeichen am Ende) und direkten Rede (fehlerhaft eingeführt) dar.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

- Morphologische Fehler: Gründe dafür können sowohl in der Interferenz liegen (*своя суверенитет, настоящая время, новая этапа; концентрируются на проблему, получать помощь у государства*) als auch in den lückenhaften Grammatikkenntnissen bzw. der Übergrammatikalisierung (*газета продаваетcя, это катастрофально*).
- Lexikalische Fehler: Diese Kategorie kann zu den oberflächlichen Fehlern gehören (z. B. Neubildungen nach bekannten Mustern von Wörtern, die es nicht gibt – dazu könnte auch das oben genannte Wort „*катастрофально*" zählen – oder aufgrund einer Interferenz – *аттрактивный человек, он профитирует*), aber auch zu Fehlern der tieferen Textebene. Im letzteren Fall kommt es zu Wiederholungen von Lexemen sowohl im Rahmen eines Satzes als auch zu lexikalischer Armut im ganzen Text, in dem die Type-Token-Relation sehr niedrig ist. Dies kann aber im Rahmen des Einstufungsverfahrens aufgrund der Zeitknappheit nur grob eingeschätzt werden.
- Fehler an der Textoberfläche: Damit ist gemeint, ob der Text in sich schlüssig, logisch und entsprechend gegliedert ist. Es muss dabei auch die Frage beantwortet werden, ob und wie, d. h. mit welchen sprachlichen Mitteln, die Textabschnitte miteinander verknüpft sind.
- Fehler der Textsortenangemessenheit: Dieser Punkt ist unmittelbar mit dem vorherigen Punkt verbunden: Entsprechen Form und Inhalt des Textes den Anforderungen der Textsorte? Konkreter heißt das: Sind die sprachlichen und strukturellen Merkmale dieser Textsorte in der Schriftprobe zu finden? Wurde das kommunikative Ziel des Textes erreicht?

3.1.3 Dritter Schritt – Kriterien anwenden

Bisher wurde viel über Fehler gesprochen. Das Wichtigste bei der Einstufung von Studierenden ist aber, nicht nur die Defizite zu erkennen, sondern die Vorkenntnisse, d. h., z. B. bereits erlernte und beherrschte grammatische Kategorien festzustellen. Dies sollte bei der Einstufung nicht vergessen werden, sodass das Potenzial des/der Lernenden nicht hinter den roten Korrekturen und Markierun-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

gen im Text verblasst.

Mne panravilas pervaja kartjinka, patamu sto
ludje tam imejit bolshestvo haroshaju nastrajenju.
Ja vizju chelaveki, katoriji smishno tancujet
ilji podgatovajit jedu. Mne bi tozje hotelasj papro-
buvatj tortu, nu mnie kazujetsa, sto rjedam tortu ja
vizju solj i perec?
Ja njemagu ponjatj, u kamu djen rozjednija,
mozjit bitj, sto u maljecku, katorij sedjit na ljesnici?
Ot jewu vidnu potshti tolko nos i glasa, patamu mne
ne izvestna-eta djen rozjednija u jivo ilji u kavo ta dru-
guvo? Ja vizju okolo 14 svechki, nu rebetji vigladjit
chut pa starshe.
Djewushka, katoraja sedjit na polu, vigladjet neshislivaja,
mozhit bitj shto iz za parachko, katoriji celavajetsa.

Folgendes Beispiel (Abb. 1) soll der Erläuterung dieses Sachverhalts dienen:

Abbildung 1: Beispiel einer freien Schriftprobe

Die Teilnehmerin, die den abgebildeten Text verfasst hat, ist im Russischen nicht alphabetisiert, sie kann die kyrillische Schrift weder lesen noch schreiben. Jedoch wäre ein Anfängerkurs, in dem man zunächst Lesen und Schreiben lernt, für sie ungeeignet, denn sie verfügt über die meisten Wörter und grammatischen Strukturen, die in einem A1-Kurs gelehrt werden.

Die Metadaten dieser Probandin helfen, ihre Situation sowie die Besonderheiten ihres Textes zu verstehen. Sie kam im Vorschulalter nach Deutschland und hat seitdem kein Russisch im gesteuerten Kontext gelernt. Mit den in Russland gebliebenen Verwandten telefoniert und skypt sie auf Russisch, der Kontakt ist aber unregelmäßig. Die Eltern sprechen mit ihr meistens Russisch, sie antwortet aber häufiger auf Deutsch. Bevor sie sich entschied, ein philologisches Studium aufzunehmen, hatte sie wenig mit ihrer Herkunftssprache zu tun.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Wenn wir von der lateinischen Schrift dieses Textes absehen, stellen wir fest, dass diese Studentin vielseitige Vorkenntnisse im Russischen hat. Sie kann bspw. argumentieren (*мне понравилась первая картинка, потому что...*[3]), komplexe Sätze bilden (*Я не могу понять, у кому день рождения, может быть, что у мальчику, который сидит на лестнице?*) und sie benutzt den Konjunktiv (*Мне бы тоже хотелось попробовать...*). Sie verfügt über alltagsbezogenen Wortschatz, ihre Beherrschung ist aber stark von deutschen Interferenzen geprägt. So wird z. B. das Wort „*настроение*" (die Stimmung, die Laune) dem femininen Paradigma, das Wort „*парочка*" (das Pärchen) dem Neutrum zugeordnet. Die vorhandenen vielseitigen, aber unstrukturierten Grammatikkenntnisse zeigen sich auch bei anderen Wortarten: Nach der Präposition *у* folgt manchmal der Dativ (*у кому день рождения, у мальчику*; analog der deutschen Konstruktion „bei wem"), manchmal der Genitiv (*у него или у кого-то другого*), so wie im Russischen üblich. Die Konjugation der Verben ist meistens richtig: *мне кажется; не могу понять; я вижу; девушка, которая сидит на полу, выглядит*..., in anderen, vergleichbaren Kontexten jedoch falsch: *человеки, которые танцует или подготоваит*. Lassen wir den Gesamteindruck dieses Textes auf uns wirken, so erfüllt dieser zwar seine kommunikative Aufgabe (wir können uns das beschriebene Bild vorstellen, der Text ist logisch, gut strukturiert und unterhaltsam), er weist aber keine schriftsprachliche Korrektheit hinsichtlich Wortwahl, Satzbau und Interpunktion auf: ... *мне неизвестно – это день рождения у него или у кого-то другого? Я вижу около 14 свечки, ну ребята выглядит чуть постарше*. All das spricht dafür, dass wir es mit der Verschriftlichung (eher mit dem Versuch einer Verschriftlichung) eines mündlichen Textes zu tun haben.

Die orthographischen Fehler müssen an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden: Da die Kandidatin die kyrillische Schrift nicht beherrscht, fehlt ihr jede Vorstellung von Laut-Graphem-Korrelationen. In anderen Bereichen weist sie vielseitige, aber unstrukturierte Kenntnisse auf.

3 Die Textausschnitte aus der abgebildeten Schriftprobe werden des Weiteren in kyrillischer Schrift und mit der orthographischen Korrektur angeführt.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

4. Fazit

Dank der im Einstufungstest am Zessko der Universität Potsdam geforderten freien Schriftproduktion können sowohl die Schwächen als auch die Stärken der ProbandInnen im Russischen festgestellt werden. Auch viele andere Texte der TeilnehmerInnen des Einstufungstests zeigen in erster Linie das Potenzial der VerfasserInnen. Die Lehrkräfte müssen diese Erkenntnisse als Ausgangspunkt für weitere Förderaktivitäten wahrnehmen und das Potenzial der StudentInnen nutzen. Die Anwendung der vorgeschlagenen Fehlerkriterien erleichtert nicht nur das Erkennen und Systematisieren von Problembereichen, sondern auch das Erfassen von Stärken. Wie die erfassten Stärken und Schwächen der beschriebenen Zielgruppe im Unterricht beachtet werden können, muss zukünftig ausführlich diskutiert und analysiert werden. Dabei wären vor allem weitere empirische Erhebungen eine große Hilfe.

Literaturverzeichnis

Anstatt, T. (2008). Russisch in Deutschland: Entwicklungsperspektiven. *Bulletin der deutschen Slavistik, 14,* 67–74.

Anstatt, T. (2009). Der Erwerb der Familiensprache: Zur Entwicklung des Russischen bei bilingualen Kindern in Deutschland. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (111–131). Wiesbaden: Springer VS.

Anstatt, T. (2009). Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen. *Wiener Slawistischer Almanach, 67*, 7–31.

Anstatt, T. (2010). Kognitive Strategien Zweisprachiger. Lösungen lexikalischer Probleme im Russischen bilingualer Kinder und Jugendlicher. In T. Anstatt & B. Norman (Hrsg.), *Die slavischen Sprachen im Licht der kognitiven Linguistik / Славянские языки в свете когнитивной лингвистики* (217–239). Wiesbaden: Harrassowitz.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Anstatt, T. (2011). Russisch in der zweiten Generation. Zur Sprachsituation von Jugendlichen aus russischsprachigen Familien in Deutschland. In L. M. Eichinger, A. Plewnia & M. Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Integration* (101–128). Tübingen: Narr.

Balychina, T. M. & Ignat'eva, O. P. (2006). *Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: Учеб. пособие*. Moskva: RUDN.

Bergmann, A. (2014). О языковой и образовательной ситуации русскоязычных школьников в Германии. In A. Nikunlassi & E. Protassova (Hrsg.), *Ошибки и многоязычие* (116–136). Helsinki: University of Helsinki.

Böhmer, J. (2015). *Biliteralität: Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen.* Münster: Waxmann.

Brüggemann, N. (2010). Сопоставительная лингвистика и преподавание грамматики русского языка в ситуации русско-немецкого двуязычия. In M. Remneva, A. Polikarpov & O. Kukuškina (Hrsg.), *Русский язык: исторические судьбы и совеременность. Труды и материалы* (590–591). Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta.

Brüggemann, N. (2012). *Преподавание русского языка второму поколению русскоязычных мигрантов: задачи, проблемы, методические решения.* Thesen zum Vortrag an der Staatlichen Universität Sankt-Petersburg.

Brüggemann, N. (2014). Herkunftssprache Russisch – unvollständige Grammatik als Folge mündlichen Spracherwerbs. In B. Sonnenhauser (Hrsg.), *Linguistische Beiträge zur Slavistik. Materialien des Treffens der JungslavistInnen in München 2013* (37–58). München u. a.: BiblionMedia.

Dieser, E. (2013). *Genuserwerb im Russischen und Deutschen. Korpusgestützte Studie zu ein- und zweisprachigen Kindern und Erwachsenen*. München, Berlin: Verlag Otto Sagner.

Ermakova, N. (2014). К проблеме преподавания РКИ немекоговорящим студентам с русским / русскоязычным фоном. *Русский язык за рубежом, 5,* 39–43.

Ermakova, N. (2015). Ошибки в письменной речи немецкоговорящих студентов с русским / русскоязычным фоном. *Русский язык за рубежом, 2*, 42–46.

Ermakova, N. (2016). Особенности преподавания русского языка немецким студентам-филологам с русскоязычным фоном: этап вступительного тестирования и организации курсов. In M. Rusezkaja et al. (Hrsg.), *Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты*. Материалы международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие». XVII Кирилло-Мефодиевские чтения» (321–326). Moskva-Jaroslavl': Remder.

Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

GeR=Trim, J., North, B. & Coste, D. (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

Karl, K. B. (2012). *Bilinguale Lexik. Nicht materieller lexikalischer Transfer als Folge der aktuellen russisch-deutschen Zweisprachigkeit.* München, Berlin: Verlag Otto Sagner.

Kostomarov, V. G. & Mitrofanova, O. D. (1984). *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам.* Moskva: Russkij Jazyk.

Meng, K. (2001). *Russlanddeutsche Sprachbiografien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien.* Tübingen: Narr.

Nussbaumer, M. (1996). Lernerorientierte Textanalyse – Eine Hilfe zum Textverfassen? In H. Feilke & P. Portmann (Hrsg.), *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben* (96–112). Stuttgart: Klett.

Reich, H. H. (2009). Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FörMig-Instrumente. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (25–34). Münster u. a.: Waxmann.

Rethage, W. (2012). *Strukturelle Besonderheiten des Russischen in Deutschland: kontaktlinguistische und soziolinguistische Aspekte*. München, Berlin: Verlag Otto Sagner.

Schründer-Lenzen, A. & Henn, D. (2009). Entwicklung eines Computerprogramms zur Analyse der schriftlichen Erzählfähigkeit. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth, M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (91–108). Münster u. a.: Waxmann.

Zejtlin, S. N. (1982). *Речевые ошибки и их предупреждение.* Moskva: Prosveščenie.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

IV. Praxisorientierte Fachdidaktik

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Alle Wege führen zur Morphologie – Blitzlichter aus der Praxis

Elizabeta Jenko (Wien)

В статье рассматривается возможность усовершенствования процесса изучения морфологии славянских языков для немецко-говорящих студентов на примере словенского языка. В работе использованы принципы конструктивного обучения, а также результаты исследования когнитивных процессов, на основе которых предпринята попытка проработки темы падежных окончаний при помощи соответствующих методических подходов, визуальных пособий – таблиц, а также практических примеров и упражнений. Кроме того, подчеркивается привлекательность игровой методики на уроках иностранного языка при изучении морфологических форм. Автор обсуждает возможность введения активных процессов обучения при изучении форм слова, которые помогут создать необходимую модель знаний, основанную на взаимосвязи различных видов собственного опыта и закрепленную соответствующими действиями.

1. Einleitung

Der folgende Beitrag widmet sich einem Bereich der slawischen Sprachen, der – im Vergleich zu anderen Themen dieses Sammelbandes – auf den ersten Blick weniger attraktiv erscheinen mag: der Morphologie. Dieser wollen wir uns auf praxisbezogener und spielorientierter Weise annehmen.

In an Morphologie reichen Sprachen, zu denen die slawischen Sprachen gehören, hat die grammatische Kategorie des Kasus auch im einfachen Sprachgebrauch, also bereits auf dem GeR-Sprachkompetenzniveau A1, einen hohen Stellenwert. Demzufolge fokussieren wir unser fachdidaktisches Interesse auf methodisch-praktische Fragen des Grammatikunterrichts. In Verbindung mit der aus

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

der Erstsprache unbekannten grammatischen Zahl des Duals stellt für Deutsch- oder Englisch-Sprechende das Erlernen der vielen Kasusendungen – neben dem Aspekt und der Betonung – (auch) im (universitären) Sprachunterricht des Slowenischen eine große Herausforderung dar. Aus dem umfassenden Begriff des Lernens greifen wir hier bewusst diesen Detailaspekt heraus, denn manchen „tut das Gehirn dabei weh", wie es ein amerikanischer Journalist deutscher Herkunft, der beruflich in Slowenien Fuß gefasst und die Sprache als Erwachsener erlernt hat, ausdrückt: „Kaj je torej največji izziv slovenskega jezika?" /.../„Neskončno število končnic. /.../ Upoštevati moraš spol in število samostalnika, in to še preden začneš sploh razmišljati o obrazilu, ki bi ga uporabil. Možgani me zabolijo, ko samo razmišljam o tem." (Michael Manske, 10.12.2014[1]). [Was ist also die größte Herausforderung der slowenischen Sprache? /…/ Die unendliche Anzahl an Endungen. /…/ Man muss Geschlecht und Zahl des Substantivs beachten, bevor man beginnt, über die entsprechende Endung nachzudenken. *Das Gehirn tut mir weh*, wenn ich nur daran denke.]

2. Assoziative Vernetzung von Informationen

Angeregt von Ergebnissen der Gehirnforschung rekurrieren wir auf die Ansätze von Piaget als einem der Vordenker des Konstruktivismus (vgl. von Glaserfeld 1991) und auf die pragmatische Lerntheorie von Dewey (vgl. Schäfer 2005). Ich gehe also in meinem Unterricht von dem Faktum aus, dass Wissensgenerierung nicht unabhängig von den Erfahrungen der Lernenden geschehen kann, sondern als ein Prozess jedes einzelnen Gehirns verstanden werden muss, bei dem neue Lerninhalte auf bereits gespeicherte Informationen treffen und mit diesen vernetzt werden. Förderliche Lernumgebungen und eine praktische Auseinandersetzung mit den Lerninhalten sollen an Stelle von reiner Memorierung und sinnentleerter Reproduktion treten und vielmehr ein Tun ermöglichen, ganz im Sinne einer Weisheit, die Konfuzius zugeschrieben wird: ,,Was du mir sagst, das vergesse ich. Was du mir zeigst, daran erinnere ich mich. Was du mich tun lässt,

1 https://tinyurl.com/y9kzr4h8 [02.12.2017].

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

das verstehe ich.“ Das Verstehen wird hier sinngemäß auf eine größere (morphologische) Handlungssouveränität übertragen, die die Integration der inhaltlichen Dimension eines Sachverhaltes in das mentale Weltbild eines Individuums und eine Veränderung der Vernetzung innerhalb des Bewusstseins, also das Verstehen im eigentlichen Sinne, beeinflusst (vgl. Jenko & Blažić 2015: 64–72).

Jeder Mensch lernt durch Vernetzung neuer Inhalte mit seinen Vorerfahrungen (vgl. Roth 2004). Diese Prozesse sind stark von persönlichen Mustern geprägt und benötigen dementsprechend individuelle Strategien zur Organisation der Lerninhalte und des Lernens selbst. Anhand von konkreten Beispielen zeigen wir erprobte ‚Begegnungszonen' mit der slowenischen Grammatik, die eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Morphologie als einen integrativen Teil der Sprache ermöglichen. Einerseits lenken wir die Aufmerksamkeit der Lernenden so auf die Form, dass dadurch ein analytischer Zugang ermöglicht wird. Diesem stellen wir andererseits Visualisierungsformen und Übungen beiseite, welche den Übergang zur Synthese und vom expliziten zum impliziten Sprachwissen erleichtern sollen.

3. Slowenisch als Fremdsprache: Didaktische Umsetzung

Allgemein halten wir fest: Je mehr Input und je unterschiedlichere Zugänge angeboten und aktiv genutzt werden, umso dichter vernetzen sich die neuronalen Verbände im Gehirn. Diese Prozesse sind naturgemäß unbewusst, stark personenbezogen und somit in der Beeinflussung nur bedingt vorhersehbar. Beeinflussbar sind jedoch die Lernumgebungen, eine zentrale Aufgabe der Fachdidaktik, der wir eine Brückenfunktion zwischen Theorie und ihrer Anwendung zusprechen (Krakar Vogel 2004: 11).

An diesem Punkt wende ich mich der Frage zu, wie neuronale Signalübertragung im Bereich der Formenlehre unterstützt werden kann, um der Herausforderung der slawischen Morphologie möglichst effektiv zu begegnen. In der Sprache der Informationstechnologie ausgedrückt: Wie können Links von neuen Informationen zu bereits gespeicherten Inhalten hergestellt werden? Dieser Prozess wird im Folgenden am Beispiel der slowenischen Kasusendungen des Substan-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

tivs aufgezeigt. Dabei bedienen wir uns verschiedenartiger Veranschaulichungen der Lerninhalte, die möglichst mehrere Sinne ansprechen. Durch differenzierte Wahrnehmung soll die synaptische Aktivität und dadurch die kognitive Verarbeitung gefördert werden. Letztere passiert im limbischen System, dem Teil des Gehirns, welcher auch für die Verarbeitung unserer Emotionen verantwortlich ist. Neue Inhalte werden dadurch nicht nur mit den Vorerfahrungen verknüpft, sie werden auch bewertet und – je nach emotionaler Beteiligung – dementsprechend ins Wissensnetzwerk integriert (Roth 2004: 500). Je mehr positiv besetzte Stimuli angeboten werden, umso besser gelingt diese Vernetzung bzw. desto größer werden auch die im Gehirn entstehenden Repräsentationsflächen neuronaler Verbände. Für den Unterricht bedeutet das, dass Inhalte multimodal, also in strukturellen, textlichen, auditiven und visuellen Variationen angeboten werden sollen, damit sich breitere neuronale Flächen entwickeln können und der subjektiven Wissenskonstruktion verschiedene Ansatzpunkte angeboten werden.

Durch die geringe ProbandInnenzahl im Slowenischunterricht an der Universität Wien sind quantitative Methoden und repräsentative Analysen nicht möglich. Die Bedingungen begünstigen jedoch einen qualitativen Forschungszugang auf der Basis von laufend gesammelten sowohl spontanen als auch reflektierten individuellen Rückmeldungen aus meinem Unterricht. Der den Unterricht begleitende Dialog mit den Studierenden ist ein selbstverständlicher und integrativer Bestandteil des Lehrens und Lernens und somit meiner fachdidaktischen Herangehensweise. Aufgrund der institutionellen Gegebenheiten werden die Ergebnisse vorerst ausschließlich im Sprachunterricht an der Universität umgesetzt und lediglich exemplarisch vorgestellt.

3.1 „Was du mir zeigst …“

Zum selbstbestimmten, auf individuelle Lernpräferenzen abgestimmten Arrangement des Lernens biete ich den Lernenden unterschiedliche Zugangsweisen zur slowenischen Morphologie (Jenko 2015, Jenko & Liaunigg 2014). Lernenden, die eine analytische Strukturierung bevorzugen, werden klassische Übersichten in Tabellenform zur Verfügung gestellt (Jenko 2000: 121–134). Für

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Menschen, die sich subjektiv besser von visualisierten Informationen angesprochen fühlen, ordne ich den einzelnen Deklinationsparadigmen farbliche Kodierungen zu. Das Maskulinum erhält die Farbe Grün, das Neutrum wird blau gekennzeichnet, die beiden femininen Deklinationsparadigmen (Feminina auf -a und Feminina mit Nullendung, letztere sind in Tab. 1 und in Tab. 2 zwecks besserer Übersichtlichkeit ausgespart) werden in Abb. 1 mit zwei rosa Farbtönen unterschieden.

Tabelle 1: Deklinationsparadigma für den Singular

Sg.	m	n	f_a
N	park	jezero	šola
G	parka	jezera	šole
D	parku	jezeru	šoli
A	park	jezero	šolo
L_{pri}	parku	jezeru	šoli
$I_{s/z}$	parkom	jezerom	šolo

Tabelle 2: Deklinationsparadigma für den Dual

Du.	m	n	f_a
N	parka	jezeri	šoli
G	parkov	jezer	šol
D	parkoma	jezeroma	šolama
A	parka	jezeri	šoli
L_{pri}	parkih	jezerih	šolah
$I_{s/z}$	parkoma	jezeroma	šolama

Dabei wird sichtbar, dass das Neutrum manchmal wie das Maskulinum – erkennbar an den blaugrünen Feldern – und manchmal wie das Femininum – markiert durch blaurosa Felder – dekliniert wird (Tab. 1 und 2). Es lässt sich erahnen, dass bei einer vierspaltigen schwarz-weißen Tabellendarstellung solche Gegebenheiten weniger transparent sind. Diese verwirrende Tatsache nutze ich didaktisch und bediene mich bei der Visualisierung geometrischer Formen in unkonventioneller Weise (vgl. Liaunigg & Fischer 2012: 118–119).

Eine Transformation der farbigen Tabellen in Kreisdiagramme (Jenko 2015: 193–201) macht die Übereinstimmungen noch deutlicher.

So mancher Kasus erscheint dadurch in seiner Darstellung einfacher. Abb. 2 zeigt beim Dativ und Lokativ im Singular eine Reduktion von vier Feldern auf zwei mit ineinanderfließenden Farben, die deutlich machen, welchen Genera die jeweilige Endung zugeordnet ist. Diese Darstellungsart mag zu Beginn gewöhnungsbedürftig sein, lässt aber laut Rückmeldung von Studierenden bei einem Teil von ihnen die Morphologie „etwas von ihrem Schrecken verlieren".

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

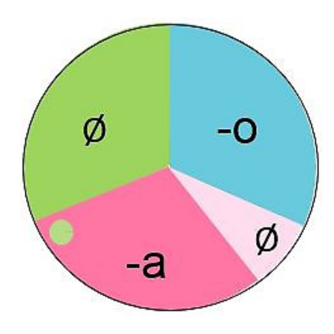


Abbildung 1: Nominativ Singular
inkl. Feminina ohne Endung

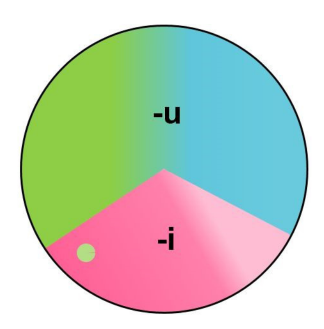


Abbildung 2: Dativ und Lokativ
im Singular

Wie deutlich in Abb. 2 zu sehen ist, ermöglichen die Farben ein rasches und zuverlässiges Auffinden der Kasusendungen. Bei Studierenden an der Universität Wien und an der Pädagogischen Fakultät in Ljubljana konnte dieses Modell präsentiert und im Unterricht erprobt werden. Positive Reaktionen rief speziell die Unterstützung des visuellen Lernkanals hervor, ohne die linguistischen

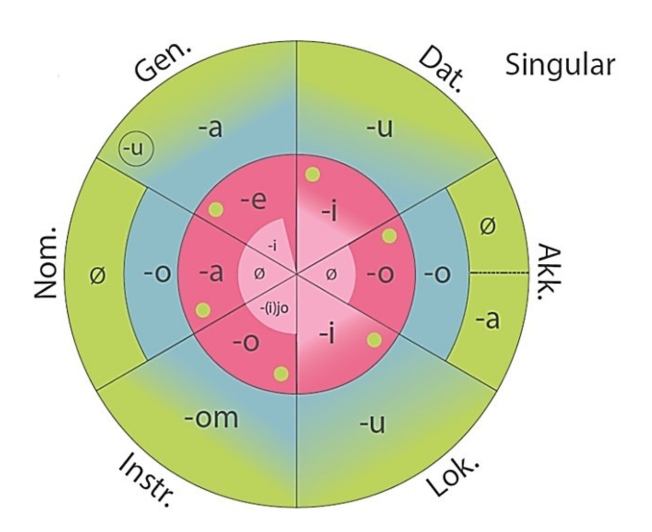


Abbildung 3: Nominalsystem im Singular

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Ansprüche zu vernachlässigen. Die Veranschaulichung lässt sich auf das gesamte Nominalsystem (Singular vgl. Abb. 3) übertragen (Jenko & Blažić 2015: 193–201).

3.2 „Was du mich tun lässt …“

Das explizite Erlernen der morphologischen Strukturen wird nicht nur durch wahlweise analytisch-strukturierte Zugänge (Tabellendarstellung) und mit Korrelaten, die den visuellen Lernkanal ansprechen (bunte Kreisdiagramme) gefördert, sondern auch durch – auf beide Betrachtungsweisen abgestimmte – Arbeitsformen, wie in folgenden Beispielen (3.2.1–3.2.4) dargestellt.

3.2.1 Beispiel 1

Im Weiteren werden obige Überlegungen mit der Unterrichtspraxis der universitären Sprachausbildung in Beziehung gebracht. Mit anderen Worten, es werden Schritte gesetzt, die Merkmale der Aktionsforschung (Altrichter & Posch 2007: 13) aufweisen, um die Rahmenbedingungen der didaktischen Praxis im Sprachunterricht zu optimieren. Im Dialog mit den Lernenden führt dies zur Frage, wie die klassischen, gleichzeitig geliebten und verhassten Tabellen – im Sinne der Dewey'schen pragmatischen Lerntheorie – für aktivierende und motivationsfördernde Arbeitsformen genutzt und die verschiedenen Zugänge zur Morphologie zu einem Erfahrungssystem verknüpft werden können: „An ideally perfect knowledge would represent such a network of interconnections that any past experience would offer a point of advantage from which to get at the problem presented in a new experience.“ (Dewey 1916: XXV).

Lernenden, die analytische Zugänge bevorzugen, werden leere Deklinationstabellen angeboten, welche von ihnen handschriftlich (in Tab. 3 kursiv dargestellt) und sukzessive, dem Lernfortschritt folgend, mit individuell ausgewählten Beispielen, die sich Lernende besonders gut merken können, befüllt werden. Tab. 3 zeigt für den Singular der ersten femininen Deklination einen Ausschnitt der Gesamttabelle.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Tabelle 3: Tabelle der Nominalendungen zum Ausfüllen

Adjektive mit fem. Substantiven auf *-a* Pridevniki s samostalniki ženskega spola na *-a*			
Fall / Sklon	Endung / Končnica		Beispiel / Primer
Sg. / Ed.			
N / I	***-a***	***-a***	*Moj**a** telefonsk**a** številk**a** je …*
G / R			
D / D			

Im Laufe des Unterrichts fügen und füllen sich die Tabellen zu einem persönlichen morphologischen Puzzle, das den individuellen Fortschritt auf diesem Gebiet markiert. AnwenderInnen berichten, dass sie sich aufgrund der Beispielsätze an die gelesenen Texte, denen diese entnommen wurden, erinnern. Es werden also immer wieder Verbindungen oder Assoziationen zu vorhandenen Informationen hergestellt. Vollständig ausgefüllt, können die Tabellen auch als persönliches Nachschlagewerk benutzt werden.

Zur parallelen Nutzung wurden Materialien entwickelt (vgl. 3.2.2), die vorwiegend den visuellen Lernkanal ansprechen und gleichzeitig den Spieltrieb aktivieren. Spielerische Handlungen motivieren und ermöglichen einen *flow*-Zustand, in dem das Gehirn mit allen Sinnen wahrnehmungsfähig ist, meist höhere Anforderungen zulässt, das Zeitgefühl ausblendet und ein völliges Aufgehen der Handelnden in ihrer Aktivität – in unserem Fall im Spiel, eingebettet in Lernprozesse – erlaubt (Csíkszentmihályi 2010: 58).

3.2.2 Beispiel 2

Ein quadratisches Papier ist in die vier, den Deklinationsparadigmen zugeordneten Farben eingeteilt. Jeder Farbe ist ein nach Möglichkeit landeskundlich relevantes Foto – (*Aljažev stolp* (m.), *Blejsko jezero* (n.), *Postojnska jama* (f. -a), *silvestrska noč* (f. -Ø) – in Verbindung mit einigen Präpositionen beigefügt. Dies

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

unterstützt dabei, morphologische Strukturen mit inhaltlichen Informationen zu verknüpfen. Die Vorderseite ist mit Fragepronomen, Bildern und einigen Präpositionen versehen (Abb. 4). Ausgewählte Präpositionen bieten die Möglichkeit, auf die Fragen zu antworten und dabei die Kasusendungen zu üben. Als Assoziationshilfen können die Fotos den Lernerfolg steigern und mithelfen, die morphologischen Formen dauerhaft im Gedächtnis zu verankern. Auf der Rückseite befinden sich neben den Fragepronomen und den Bildern die Lösungen zur Aufgabenstellung, also die korrekte Anwendung von Kasusformen zur Beantwortung der Fragen (Abb. 5).



Abbildung 4: Übungsquadrat Vorderseite



Abbildung 5: Übungsquadrat Rückseite

Die Ecken des Quadrates werden so zur Mitte gefaltet, dass auf der einen Seite das jeweilige Fragepronomen, auf der anderen Seite die Fotos mit den Präpositionen sichtbar sind. Wenn etwa das Neutrum geübt werden soll, betrachten die Lernenden das blaue Feld und versuchen die Antworten – in unserem Fall auf die Frage *Kam?* – zu formulieren. Zur Kontrolle (Selbstkontrolle) öffnen sie den blauen gefalteten Teil und sehen im Inneren der Faltung die auf der Rückseite des Quadrates gedruckte Lösung (Abb. 6).

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

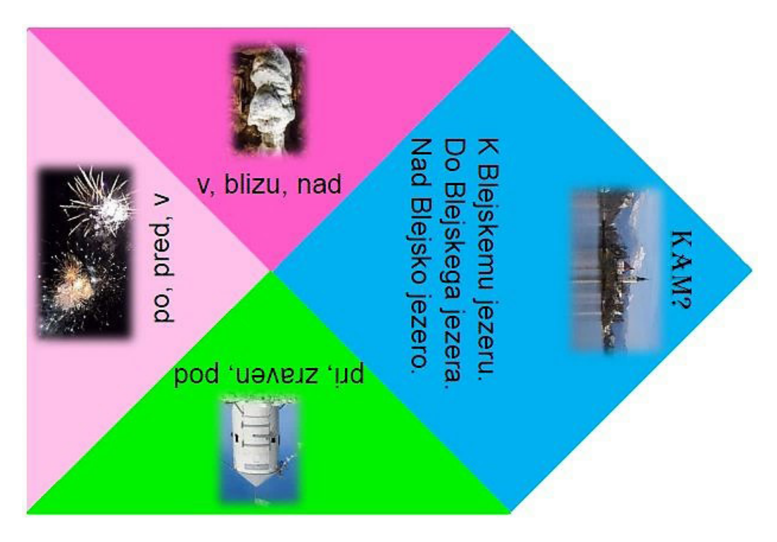


Abbildung 6: Übungsquadrat gefaltet

3.2.3 Beispiel 3

Spiele lassen sich auf vielfältige Weise in den Sprachunterricht einbinden und für formorientierte Übungen nutzbar machen. Im Sommersemester 2016 wurde am Institut für Slawistik der Universität Wien im Rahmen der Lehrveranstaltung „Fachdidaktische Übung: Spiele als methodisches Werkzeug im Fremdsprachenunterricht“ (Jenko, Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien[2]) ein solches Lernspiel von den Studierenden Martina Erhart und Štefan Oraže entworfen. Es befindet sich noch in der Entwicklungsphase, ein erster Prototyp konnte jedoch schon im Unterricht intern evaluiert und in die Optimierungsphase bezüglich Inhalt und Spielregeln entsendet werden. Die selbstständige Konzeption und Erstellung eines Spiels zum Erlernen der Morphologie auf Basis von Printmedien (Beispiel 3) ist aus meiner Sicht nicht nur für die Reproduktion von Kasusformen förderlich. Als den Prozess begleitende Lehrerin habe ich eine nachhaltige und äußerst reflektive Auseinandersetzung der Lernenden mit Sprache und In-

2 https://tinyurl.com/ybrnb59p [02.12.2017].

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

halt beim Spielen festgestellt, die die selbstständige Produktion der Kasusformen fördert. Es ist der Prototyp eines Produktes entstanden, der sicherlich noch der Verfeinerung bedarf; dennoch denken die Studierenden und ich über eine mögliche professionelle Herstellung und den Vertrieb des Schlagzeilen-Spiels nach.

Als Grundlage dienten Headlines[3] slowenischer Tages- und Wochenzeitungen sowie Titel entsprechender Zeitungsartikel, die auf bestimmte Kriterien geprüft wurden. So mussten diese etwa mind. ein Substantiv enthalten, welches nicht im Nominativ gebraucht wurde. Diese Schlagzeilen wurden auf geeignete Schnittstellen untersucht, an denen die Frage nach dem Kasus relevant ist. In folgenden Beispielen sind diese Schnittstellen durch einen Gedankenstrich gekennzeichnet. Die Karten werden diesbezüglich farblich unterschieden, eine Strategie, die bereits bei den Kreistabellen und in Beispiel 2 erfolgreich eingesetzt wurde. Gespielt wird mit zwei Kartenpaketen. Ein Kartenstapel enthält die ersten Teile der Schlagzeilen, der andere die zweiten. In der Praxis kann das Spiel laufend mit aktuellen Karten ergänzt und thematisch an den Unterricht angepasst werden.

- Schlagzeile 1: *OPEC pričakuje – stabilno leto.*
- Schlagzeile 2: *Erdogan utrjuje – politično (pre)moč.*
- Schlagzeile 3: *Neresničnostni šov – Donalda Trumpa.*
- Schlagzeile 4: *Prehranska dopolnila niso za – zdravljenje in lajšanje bolezni.*

Die Spielenden sind aufgefordert, formal richtige Kombinationen zu finden, wobei interessante und lustige Verbindungen entstehen können, aus obigen Beispielen etwa:

- Schlagzeilen 4 und 3: *Prehranska dopolnila niso za – Donalda Trumpa.*
- Schlagzeilen 1 und 4: *OPEC pričakuje – zdravljenje in lajšanje bolezni.*

Hierbei sollen zwei Punkte erwähnt werden, die sich in begleitenden Gesprächen mit den Studierenden als besonders ansprechend und für das Erlernen der Morphologie als erfolgreich herauskristallisiert haben: Motivationsfördernde

3 https://tinyurl.com/ycytk9t3; https://tinyurl.com/73f3ybq [02.12.2017].

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Arbeitsformen in Form von aktiver und zielgerichteter Auseinandersetzung mit authentischen Textbausteinen – hier konkret das akribische Durchforsten aktueller Printmedien nach geeigneten Schlagzeilen mit entsprechenden Kasusformen – ließen zum einen ein Lernspiel entstehen, mit dessen Hilfe sowohl die korrekte Rezeption als auch die Produktion der slowenischen Kasusendungen im Mikrokontext erleichtert werden sollen. Zum anderen setzten sich die Studierenden während der Recherchephase mit einer Vielzahl an publizistischen Texten mit unterschiedlichen Inhalten auseinander. Sie machten sich dabei mit relevanten tagespolitischen Themen in der Zielsprache vertraut. Der eine oder andere Artikel, auf den die Studierenden beim Suchen nach adäquaten Schlagzeilen gestoßen sind, erweckte solches Interesse, dass dieser einer näheren Betrachtung und tieferen Auseinandersetzung unterzogen und zur Gänze gelesen wurde. Der Blick der Studierenden war dabei – von der Aufgabe motiviert – stets auch auf sprachliche Formen gerichtet, welche sowohl einer morphologischen als auch einer semantischen Analyse zugeführt wurden. Den Lernenden wurden linguistische Tatsachen, die auf ihrem Sprachlernniveau vielleicht bereits implizit bekannt waren, nun auch explizit ins Bewusstsein gerufen.

Bei der Formulierung der Spielregeln erforderten Substantive mit homonymen Kasusendungen wie z. B. *-om* (maskuliner bzw. neutraler Instrumental im Singular sowie Dativ im Plural) besondere Berücksichtigung. Häufig auftretende, sich wiederholende Muster prägten sich dabei im Gedächtnis ein, ungewöhnliche Kombinationen regten zu Gedankenexperimenten und Fragen an, also zur aktiven und kreativen sprachlichen Auseinandersetzung mit Form und Inhalt, und führten somit zu positiven Rückkoppelungseffekten.

Das Spiel ist für mäßig fortgeschrittene Lernende (etwa zwischen den GeR-Niveaustufen A2 und B1) konzipiert, die morphologisch noch etwas unsicher sind, um einen routinierten Umgang mit den insgesamt 72 Kasusendungen des Slowenischen zu erlernen. Die ersten positiven Reaktionen seitens in die Testphase involvierter Lernender lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Mikrotextbausteine beziehen sich zum einen auf internationale Geschehen, sind also häufig mit Informationen in der Erstsprache assoziierbar, zum anderen auf Themen der Zielkultur, was eine interessante inhaltliche Mischung ergibt. Die Kürze der Textbausteine überfordert die Aufnahmefähigkeit der Lernenden nicht,

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

ist aber durch deren Vielfalt dennoch herausfordernd. Letztendlich kommt der Reiz von Spielen mit Wettbewerbscharakter zum Tragen. Der Wunsch, das Spiel zu gewinnen, motiviert zu ‚Höchstleistungen'.

3.2.4 Beispiel 4

Nicht immer wird im Unterricht genügend Zeit für ein so umfassendes Projekt, welches die verschiedenen Schritte, ausgehend von der Problemstellung (Kasusendungen) über die Konzeption (Spielidee) bis hin zur Materialsammlung und Produkterstellung umfasst, zur Verfügung stehen. Dennoch muss nicht auf die Möglichkeiten spielerischen Zugangs verzichtet werden, kann man doch durch kreative Adaptierung allgemein bekannter Spiele *flow*-Erleben herbeiführen. Im Rahmen einiger Lehrveranstaltungen wurde dies u. a. mit dem Spieleklassiker „Schiffe versenken"[4] demonstriert, das unten näher erläutert wird. Solche Spiele sind häufig mit positiv besetzten und – je nach Alter der Lernenden – auch nostalgisch angehauchten Erinnerungen verbunden und können dadurch eine motivational-förderliche Lernumgebung begünstigen.

Gespielt wird nach den üblichen Spielregeln[5] paarweise mit je zwei verschiedenen Vorlagen für beide Lernende. Somit können die TeilnehmerInnen unabhängig von der Lehrperson, also selbstständig, üben und zugleich einander kontrollieren.

Es gibt je zwei unterschiedliche Spielfelder (das jeweils gegnerische Meer) und zwei vollständig ausgefüllte Kontrollfelder (das jeweils eigene Meer). In unserem Beispiel spiegeln die waagrechten Koordinaten N, G, D, A, L, I den jeweiligen Kasus wider und die senkrechten Koordinaten sind den einzelnen Deklinationsparadigmen zugeordnet. Beide SpielerInnen erhalten je ein Spielfeld sowie das Kontrollfeld des Gegenübers, wie in Tab. 4 und 5 in Detailausschnitten dargestellt. Auf dem Spielfeld werden die misslungenen Trefferversuche mit einem Kreuz und die Treffer – ev. farblich, den Kreisdiagrammen entsprechend – gekennzeichnet, je nach Bedarf auch handschriftlich (hier kursiv) eingetragen (Tab. 5).

4 https://tinyurl.com/y9edknvy [02.12.2017].

5 Z. B. https://tinyurl.com/y9edknvy [02.12.2017].

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Treffer gelten nur dann als solche, wenn der Satzanfang aus der zweiten Zeile des Spielfeldes richtig ergänzt wird, auf dem Feld M2G (auf dem Spielfeld 2, vgl. Kontrollfeld 1 in Tab. 4), d. h.: *Ne vidim psov*. Wichtig ist, dass die Formen in ganzen Sätzen gesprochen werden. Mithilfe des Kontrollblattes können sich die SpielpartnerInnen gegenseitig bei Bedarf korrigieren.

Tabelle 4: Kontrollfeld 1, Vierer-Schiff (grau unterlegt)

		N	**G**	**D**	**A**	**L**	**I**
		To…	Ne vidim…	Podobno je…	Imam...	Sanjam o…	Navdušen/a sem nad ...
M1	**pes**	je pes.	psa.	…	…	…	…
M2	**psa**	sta psa.	psov.	…	…	…	…
M3	**psi**	so psi.	psov.	…	…	…	…
Fa1	**mačka**	je mačka.	mačke.	…	…	…	…
…				…	…	…	…
N3	**pismo**	so pisma.	pisem.	…	…	…	…

Tabelle 5: Spielfeld 1, Vierer-Schiff getroffen (kursiv)

		N	**G**	**D**	**A**	**L**	**I**
		To…	Nimaš…	Čudiš se…	Vidiš…	Sanjaš o…	Igraš se…
M1	**telefon**						
M2	**telefona**	*sta telefona.*		x			
M3	**telefoni**	*so telefoni.*					
Fa1	**kamera**	*je kamera.*				x	
…		*sta kameri.*		x			
N3	**jabolka**						

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Die Vorlagen können bedarfsorientiert zusammengestellt werden. Eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades wird etwa durch Bestückung mit Ausnahmen erreicht. Bei einer thematischen Anpassung ist die Gestaltung der Spielfelder mit kontextuellem Rahmen möglich, z. B. durch Auswahl der Substantive aus einem im Unterricht gelesenen Text. In solchen Fällen wird nicht das gesamte Nominalspektrum in Erscheinung treten, weshalb der Einfachheit halber eine klassische Koordinateneinteilung (1, 2, 3, …; a, b, c, …) gewählt wird.

4. Resümee

Zu den Charakteristika der slawischen Sprachen – insb. des Slowenischen und seiner zusätzlichen grammatischen Zahl des Duals – zählt morphologischer Reichtum. Das Angebot an Lehrmaterialien für nichtslawische Lernende ist – je nach Sprache mehr oder weniger – im Aufbau begriffen, weshalb diesbezügliche methodologische Überlegungen nicht unwesentlich erscheinen, zumal die Lernenden die Grammatikbereiche meist als schwierig empfinden. Dieser Beitrag versteht sich als Anregung dazu, den Grammatikunterricht slawischer Sprachen durch spielerische Prozesse zu unterstützen. Es werden Beispiele präsentiert, die sich als Angebot an die Lernenden verstehen, den eigenen Lernprozess aktiv zu gestalten und zu organisieren. Übungen, die auf sehr unterschiedlichen Wegen zur Morphologie führen, setzen durch inhaltsbasierte Auseinandersetzung mit Sprache ein Zusammenspiel und somit eine gegenseitige Verstärkung der formalen und inhaltlichen Sprachkomponenten in Gang, die eine Wissenskonstruktion, erzeugt durch Vernetzung von Erfahrungen, gefestigt durch Tun, ermöglichen.

Literaturverzeichnis

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Csíkszentmihályi, M. (2010). *Das flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile – im Tun aufgehen.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan. Verfügbar unter: https://tinyurl.com/y8sfdfpf [02.12.2017].

Glaserfeld von, E. (1991). *Fiktion und Realität aus der Perspektive des radikalen Konstruktivismus*. Verfügbar unter: https://tinyurl.com/y9nnb8wd [02.12.2017].

Jenko, E. (2000). *Grammatik der slowenischen Sprache*. Klagenfurt: Drava.

Jenko, E. (2015). »I feel s*love*nsko slovnico« … z vidika učencev in učenk slovenščine kot tujega jezika. In M. Smolej (Hrsg.), *Slovnica in slovar aktualni jezikovni opis*. Obdobja 34 (317–325). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Jenko, E. & Blažić, M. (2015). *Didaktika slovenščine v mednarodnem prostoru*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Jenko, E. & Liaunigg, M. (2014). Grammatik und Dynamik – Dynamik in der Grammatik. In: S. M. Newerkla & K. Šebesta (Hrsg.), *Studies in Applied Linguistics (Special Issue)* (78–90). Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Krakar Vogel, B. (2004). Poglavja iz didaktike književnosti. Ljubljana: DZS.

Liaunigg, M. & Fischer, N. (2012). *Auf alle Fälle Singular: Übungen zum russischen Kasussystem.* Wien: Edition Liaunigg.

Piaget, J. (1980). *Psychologie der Intelligenz*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Roth, G. (2004). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *Zeitschrift für Pädagogik, 50* (4), 496–506.

Schäfer, K.-H. (2005). Dewey. Kommunikationstheorie als pädagogische Theorie forschenden Lernens. In K.-H. Schäfer (Hrsg.), *Kommunikation und Interaktion. Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus* (117–172). Wiesbaden: VS.

Fotos verfügbar unter: https://commons.wikimedia.org (Bled [Petar Milošević], Aljažev stolp [David Edgar], Postojna [CC BY 2.0], Silvester [CC BY-SA 2.0]) [02.12.2017].

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

TV-Talkshows und ihr authentisches Potenzial für den Russischunterricht

Magdalena Kaltseis (Innsbruck)

Автор данной статьи анализирует потенциал российских ток-шоу и демонстрирует возможности их использования в преподавании РКИ. Работа с таким видом телепрограмм способствует развитию не только языковых и культурологических компетенций, но и так называемой аудиовизуальной компетенции. Телевидение является до сих пор неотъемлемой частью повседневной российской культуры, а ток-шоу – одним из самых популярных видов телепрограмм. Аутентичность, непродолжительность, многообразие и развлечение – это лишь некоторые преимущества ток-шоу. Ввиду этого, использование данного телевизионного жанра необходимо для разнообразия в классе и для развития знаний и критических суждений о российском телевидении в целом.

1. Einleitung

Im Deutschen erinnern Enunziationen wie *Lass sie reden* oder *Die Zeit wird's zeigen* an Zeilen aus Songtexten oder an Romantitel. Tatsächlich sind ihre russischen Pendants – *Pust' govorjat* und *Vremja pokažet* – jedoch die Namen bekannter TV-Talkshows in Russland. Ein Blick auf das Programm des Ersten Kanals (*Pervyj kanal*) genügt, um zu erkennen, dass RussInnen rund um die Uhr mit Talkshows – Gesprächssendungen – versorgt werden. Nur in wenigen Zeitschienen, den sogenannten „Slots" (Semeria 2002: 161), finden sich keine Talkshows. Diese „Slots" sind gefüllt mit Nachrichten, Spielfilmen, Gameshows oder Serien. In allen anderen Zeitabschnitten wird getalkt, gestritten, lautstark diskutiert, geschimpft oder geschrien. Obwohl aufgrund ihrer Anzahl zunächst der Anschein

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

entstehen könnte, dass Talkshows schon immer ein fester Bestandteil der russischen Fernsehwelt waren, sind diese ein Phänomen der Post-Perestrojka-Periode.

Im Westen existieren Talkshows seit den 1950er-Jahren und zählen somit zu jenen Formaten, die quasi von Beginn an im Medium Fernsehen präsent waren. Allgemein definieren sich Talkshows durch die Anwesenheit eines oder mehrerer ModeratorInnen (*hosts*), die sich mit einem oder mehreren Gästen über ein beliebiges Thema unterhalten. Konstitutiv für dieses Genre ist die Präsenz „eines sich parasozial am Gespräch beteiligenden Fernsehpublikums“ (Tenscher & Schicha 2002: 11). Im sowjetischen Russland glänzte die Talkshow durch ihre Abwesenheit im Fernsehprogramm, da sie von der Sowjetregierung aufgrund der Missachtung der schriftlichen Sprache und ihrer verbalen Freizügigkeit als gefährlich eingestuft wurde (vgl. Hutchings & Rulyova 2009: 89). Live-Talk oder freier Talk existierte nur in Form eines verlängerten Interviews mit Personen aus dem Kulturbereich und hatte keine Gemeinsamkeit mit spontanen Gesprächen westlicher Talkshows. Nach dem Zerfall der Sowjetunion und unter dem Schlagwort der *glasnost’* veränderte sich jedoch das Fernsehen in Russland. Dadurch konnte sich die Talkshow, die als unflektierbare *tok-šou* in den Wortschatz aufgenommen wurde, dank ihrer niedrigen Produktionskosten, ihres hohen Massenanreizes und der freien Rede auch in Russland etablieren (vgl. ebd.: 90).

In den letzten Jahren hat die Anzahl von Talkshows im russischen Fernsehen stark zugenommen (vgl. Zvereva 2012: 84), und es gibt eine breite Palette an Themengebieten, die abgedeckt wird. Talkshows sind jedoch kein kurzfristiges Phänomen einer sich im Wandel befindenden Fernsehlandschaft, sondern ein „augenscheinlicher Indikator tiefer gehender kultureller, medialer und auch politischer Veränderungen“, die unsere Gesellschaft prägen (Tenscher & Schicha 2002: 10). Sie sind sowohl „kultureller Mediator“ (Hutchings & Rulyova 2009: 90) als auch ein „populärkulturelles Produkt“ (Semeria 2002: 177), das der Gesellschaft zur Verständigung über sich selbst dient (vgl. Mikos 1994: 197). Als Teil der Populärkultur und Indikator aktueller Veränderungen sollten Talkshows daher auch im Russischunterricht nicht ignoriert werden, da sie über ein hohes didaktisches sowie authentisches Potenzial verfügen, welches im Unterricht sowohl zur Förderung der sprachlichen Kompetenz als auch der Interkulturalität genutzt werden kann. Im vorliegenden Artikel werden deshalb Beispiele dafür

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

gegeben, wie TV-Talkshows in den Russischunterricht integriert werden können.

2. Zum Forschungsstand: Authentizität und audiovisuelles Material im Fremdsprachenunterricht

Die Forderung nach echten, authentischen Texten im Fremdsprachenunterricht (FSU) existiert bereits seit Beginn der Kommunikativen Wende Anfang der 1970er Jahre: „Communicative language teaching (CLT) promoted a preference for real or authentic texts, that is, texts which have been produced by and/or for expert users of the language for use outside of the classroom [...]" (Roberts & Cooke 2009: 622). In enger Verbindung zu dem Begriff der Authentizität steht seit damals auch der vermehrte Einsatz (audio-)visueller Medien im FSU, da diese authentisches Quellenmaterial, ergo für MuttersprachlerInnen konzipierte Texte, bereitstellen. Inzwischen ist Authentizität im Zuge der Publikation des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR 2001), der Einführung von Bildungsstandards (in Deutschland: 2004/5; in Österreich: 2008) und der Kompetenz-, Handlungs- und Aufgabenorientierung sowie der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der zunehmenden Auseinandersetzung mit Lernerautonomie zu einem Standardkriterium im modernen FSU avanciert. Authentizität im Fremdsprachenunterricht bedeutet allgemein, dass die im Unterricht verwendete Sprache so weit wie möglich dem echten Sprachgebrauch außerhalb des Unterrichts entsprechen soll (vgl. Thaler 2017: 16). Trotz dieser relativ einfachen Beschreibung Thalers der Bedeutung der Authentizität für den FSU gibt es in der Forschungsliteratur keinen Konsens zur Frage, was einen authentischen FSU auszeichnet. Während einige AutorInnen eine Konzentration auf authentische Lernmaterialien fordern (vgl. Al Azri & Al-Rashdi 2014, Crossley et al. 2007, Mac 2011), plädieren andere wiederum für authentische Aufgabenstellungen unter Einbindung der Lernenden (vgl. Arnold 1991, Mishan 2005, Nosonovič & Mil'rud 1999, Roberts & Cooke 2009). Die Autentizität, die sich auf die im FSU verwendeten Materialien bzw. Texte bezieht, wird auch als Material- bzw. Textauthentizität bezeichnet. Im Unterschied dazu existieren

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

die Begriffe der Situations- und der Interaktionsauthentizität. Erstere geht davon aus, dass die Lernenden die Aufgaben bzw. die Situationen, mit denen sie im Unterricht konfrontiert werden, als authentisch empfinden sollen. Ebenso wird mit der Interaktionsauthentizität ausgedrückt, dass Authentizität nicht vom verwendeten Material abhängt, sondern von der authentischen Lernsituation, in der die Lernenden selbst kommunikativ handeln und interagieren (vgl. Bechtel & Roviró 2010: 208f.). Arnold (1991: 238) bringt diesen Dissens in der Literatur mit folgender Aussage gut auf den Punkt: "Use of authentic materials does not imply that the tasks will be authentic." Folglich setzt sich Authentizität im FSU nicht allein aus dem im Unterricht verwendeten Material zusammen, sondern auch aus der Art und Weise, wie dieses im Unterricht eingesetzt wird und welche Aufgabenstellungen dafür konzipiert werden.

Authentisches Material für den FSU ist heute dank des Internets leicht zugänglich und ohne größere Probleme zu finden. Das betrifft u. a. Zeitungstexte, die online publiziert werden, Blogs, soziale Medien sowie Videomaterial und Filme auf Internetseiten wie *YouTube*. Insb. audiovisuelles Material, wie Videoclips, (Kurz-/Spiel-)Filme, Werbefilme, Fernsehshows oder Nachrichtensendungen, bieten aufgrund der Kombination von Bild und Ton sowie ihrer Inter- und Multimodalität vielseitige Einsatz- und Analysemöglichkeiten im FSU. Wie zahlreiche Untersuchungen zeigen (vgl. z. B. Brook 2011, Herron et al. 2006, Lay 2009, Lommel, Laenen & Ydewalle 2006, Rokni & Ataee 2014, Scherpinski 2014), eignen sich audiovisuelle Medien nicht nur aufgrund ihrer Vielseitigkeit, ihrer Lebendigkeit, ihrem hohen Motivationspotenzial und ihrer Authentizität für den Unterricht, sondern auch, weil die Lernenden bei der Verwendung audiovisueller Unterrichtsmaterialien bessere Verstehensleistungen erzielen als bei rein auditiven (vgl. Scherpinski 2014: 178) bzw. textbasierten Materialien (vgl. Herron et al. 2006). Thaler (2007: 12) fasst die Vorteile des Hör-Seh-Verstehens wie folgt treffend zusammen: „Gesellt sich zum Hören noch das Sehen, kommt zur authentischen Sprache die beobachtbare Handlung dazu, paralinguistische Handlungsmerkmale werden sichtbar, aus den *disembodied voices* werden beobachtbare *native speakers*, landeskundliche Elemente werden seh-/einseh-/verstehbar, Bilder können genauere Informationen liefern, visuelle Markierungen fungieren als Erinnerungshilfe, der Weltausschnitt erweitert sich, Lernen wird einsichtiger und motivierender […]".

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Wie aus diesem Zitat Thalers hervorgeht, leisten audiovisuelle Medien einen wichtigen Beitrag für das interkulturelle Lernen, da mithilfe von bewegten Bildern auch die Kultur und Spezifika des jeweiligen Ziellandes einfach vermittelt werden können (vgl. hier auch Caspers & Scharlaj im vorliegenden Sammelband).[1] Ein weiteres Potenzial audiovisueller Medien liegt in ihrer Rezeption, da diese dem natürlichen Konsum und Verstehen dieser Medien entspricht (vgl. Scherpinski 2014: 171). Zudem wird mithilfe von bewegten Bildern auch „Paraverbales, Extraverbales und Nonverbales" sichtbar (ebd.: 173) und Persönlichkeitsbildung sowie „affektive und imaginative Fähigkeiten" werden mit ihrer Hilfe gefördert (García 2016: 340).

Wie anhand der angeführten Literatur erkennbar wird, findet in der Fremdsprachenforschung eine intensive Beschäftigung mit dem Potenzial audiovisueller Medien für den FSU, v. a. mit Filmen jeglicher Form, statt. Mit dem Aufkommen neuer technischer Möglichkeiten in Bildungseinrichtungen hat sich die Filmdidaktik in den letzten Jahren kontinuierlich weiterentwickelt und zahlreiche Publikationen widmen sich den Möglichkeiten und Methoden des Einsatzes von Filmen im FSU, allen voran in der Anglistik (vgl. z. B. Abraham 2012, Henseler, Möller & Surkamp 2011, Lütge 2012, Sherman 2003, Thaler 2014). Auch für den Russischunterricht existieren bereits Vorschläge dafür, wie Spiel-, Trick- oder Kurzfilme in den Unterricht integriert werden können (vgl. z. B. Bertram 2011, Binder & Kaltseis 2016a, 2016b, Engel & Bacher 2011, Kaltseis 2015, Laschet 2008, Nadchuk & Behr 2012, Vakal 2005, Zühlke 2007). Allerdings wird an der bisherigen Filmdidaktik auch Kritik aufgrund ihrer Einseitigkeit geübt, da sich diese hauptsächlich auf Sprach- und Tonverständnisaufgaben, ergo auf reine Hörverständnisaufgaben, die durch bewegte Bilder vereinfacht werden, konzentriere. Dadurch werden häufig die visuelle Komponente sowie die Filmästhetik vernachlässigt und auch Beobachtungsaufgaben oder die Interpretation von Filmbildern finden wenig Berücksichtigung (vgl. García 2016: 340, Satzinger 2016: 246). In diesem Zusammenhang ist der Terminus der *visual*

1 An dieser Stelle muss jedoch betont werden, dass Spielfilme oder anderes filmisches Material nicht als einzige Informationsquelle für landeskundliche Informationen dienen sollten, weil die filmische Welt fiktiv bzw. subjektiv ist und niemals die Realität in ihrer Gesamtheit abbildet.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

literacy oder der „audiovisuelle[n] Kompetenz (*audio-visual literacy*)" zu nennen, die das übergeordnete Ziel des Einsatzes audiovisueller Medien im FSU darstellt, da neben dem Hör-Seh-Verstehen die Fähigkeit der Filmanalyse, das interkulturelle Lernen sowie Methoden-Kompetenz geschult werden sollen (Thaler 2010: 142f.). In Bezug auf das Fernsehen existiert seit einigen Jahren im FSU der Begriff der textübergreifenden Fernsehkompetenz (*TV literacy*), welche die „Fähigkeit [beschreibt], sich kritisch mit den Formen, Funktionen und Intentionen, die hinter der heutigen ›Fernsehkultur‹ stecken, auseinanderzusetzen" (Surkamp 2017: 351). Ein allgemeines Ziel der Verwendung von audiovisuellem Material stellt somit nicht nur die Fähigkeit dar, Bilder lesen, verstehen und interpretieren zu lernen (vgl. Abraham 2012: 27), sondern bezüglich des Fernsehens auch die Kompetenz, dieses Medium repräsentationskritisch und kulturwissenschaftlich zu hinterfragen (vgl. Surkamp 2017: 350).

Aus diesem Grund beschäftigt sich der vorliegende Aufsatz mit der Frage, wie neben dem Hör-Seh-Verstehen auch die interkulturelle Kompetenz und das Film-/Fernsehverstehen besser gefördert und in den Russischunterricht integriert werden können. Als Beispiel dafür werden russische TV-Talkshows vorgestellt, da diese, wie auch das russische Fernsehen allgemein, in der Literatur bisher noch kaum berücksichtigt werden. Für den Russischunterricht stellen Fernsehtalkshows jedoch aufgrund ihrer spezifischen Themengebiete und ihrer Vielseitigkeit ein besonders buntes und breit einsetzbares Genre dar.

3. Kritische Überlegungen zu Fernsehen und Talkshows in Russland

Wie in Abschnitt 2 illustriert, existieren zahlreiche Vorschläge, wie Trick-, Spiel- oder Kurzfilme in den Russischunterricht integriert werden können. Beispiele für die Integration des russischen Fernsehens im Unterricht dagegen sind kaum vorhanden und somit fristet das russische Fernsehen mit seinen Dokumentationen, Serien und Shows ein eher stiefmütterliches Dasein. Im universitären Russischunterricht werden zwar häufig russische Nachrichtensendungen behandelt; diese sind jedoch auch auf höheren Niveaustufen noch schwer verständlich,

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

da sehr schnell gesprochen wird und bestimmte grammatische Strukturen, wie Partizipien, vermehrt verwendet werden. Ein weiteres Problem des russischen Fernsehens stellt nicht zuletzt seit der Ukrainekrise 2014 der Missbrauch dieses Mediums als Propagandainstrument des Kremls dar. Informationen, die über das russische Staatsfernsehen verbreitet werden, sollten daher niemals unreflektiert übernommen werden. Gleichzeitig besteht darin aber auch eines der Potenziale in der Auseinandersetzung mit dem russischen Fernsehen, da sie die Möglichkeit bietet, die Lernenden zu sensibilisieren, sie auf die Art und Weise der Informationsvermittlung im russischen Fernsehen bzw. in den Nachrichten aufmerksam zu machen und diese mit der Berichterstattung in westlichen Ländern zu vergleichen.

Für die Eingliederung des russischen Fernsehens in den Unterricht spricht in erster Linie, dass dieses trotz steigender Popularität des Internets nach wie vor das beliebteste und ebenso das einflussreichste Medium in Russland ist (vgl. Zvereva 2012: 10). Die Tatsache, dass auch russische MuttersprachlerInnen das Medium Fernsehen intensiv konsumieren, macht es für Sprachlernende äußerst authentisch. Eines der am häufigsten gesehenen Fernsehformate ist die Talkshow. Das zeigt, wie o. g., nicht nur ein Blick auf das tägliche Fernsehprogramm, in dem Talkshows zahlreich vertreten sind, sondern das demonstrieren auch die wöchentlichen Erhebungen des Markt- und Meinungsforschungsinstituts TNS-Russland. Eine erst kürzlich erschienene Umfrage des Levada-Zentrums zur russischen Medienlandschaft bestätigt dieses Phänomen (vgl. Volkov & Končarov 2017). Aus dieser Studie des Levada-Zentrums geht deutlich hervor, dass ca. ein Drittel aller RussInnen politische Talkshows, wie bspw. *Večer s Vladimirom Solov'ëvym*, regelmäßig ansieht. Neben dem vermeintlichen Informationsgehalt wird an ihnen besonders ihr ‚fesselnder' (*zachvatyvajuščij*) Charakter geschätzt.

Obwohl nicht-politische, unterhaltungsorientierte Talkshows in der hier angeführten Levada-Umfrage nicht vorkommen, kann aufgrund der wöchentlichen TNS-Erhebungen davon ausgegangen werden, dass sich nicht-politische Talkshows einer mind. genauso großen Beliebtheit erfreuen. Letztere eignen sich besonders für den Einsatz im Russischunterricht, da sie näher an der Lebenswelt der SchülerInnen und sprachlich sowie inhaltlich leichter verständlich sind als politische Talkshows.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

4. Das Potenzial russischer Talkshows für den Unterricht

Die Idee, Talkshows als Medium im FSU zu nutzen, ist kein Novum. Sherman (2006: 82–90) erkannte bspw. bereits das Potenzial von Talkshows für den Fremdsprachenunterricht und stellte Vorschläge für ihren Einsatz im Unterricht vor. Die positiven Eigenschaften von Talkshows für das Sprachenlernen können in Anlehnung an Sherman (ebd.: 83f.) wie folgt zusammengefasst werden:

- Das Zentrum von Talkshows bildet das Gespräch – der *Talk*.
- Das Gespräch in Talkshows wird durch die Paarsequenz ‚Frage-Antwort' determiniert.
- Talkshows beziehen das Publikum mit ein.
- Talkshows haben ein bestimmtes Thema und wollen als Unterhaltungsprogramm die Aufmerksamkeit der ZuseherInnen erlangen. Dabei konzentrieren sie sich auf Themenbereiche, die großes Interesse hervorrufen, wie z. B. prominente Personen, wichtige Ereignisse oder Streitfragen.
- Talkshows stellen Personen, ihren Charakter, ihre Gefühle, ihren Kleidungsstil etc. in den Mittelpunkt.

Obwohl Talkshows auch Informationscharakter haben, geht es in ihnen in erster Linie um Unterhaltung. Nicht-politische Talkshows können thematisch grob in zwei Kategorien unterteilt werden: in die Promitalkshow und in die Bekenntnis-/problemorientierte Talkshow (vgl. Creeber 2015: 194–199, Plake 1999: 32f.). Ebenso kann die Einteilung von Talkshows auf ihrer Sendezeit basieren: Morning Talkshows (6–10 Uhr), Daytime Talkshows (10–16 Uhr) und Late-Night-Talkshows (ab 22:30 Uhr). Auch nicht-politische Talkshows in Russland können diesen Kategorien zugeordnet werden. In der nachfolgenden Tabelle (Tab. 1) werden nun einige ausgewählte Talkshows, die sich für den Russischunterricht eignen, angeführt.

Die in Tab. 1 präsentierten Talkshows stammen alle vom staatlichen *Pervyj kanal*. Auf diesem Sender sind besonders viele Talkshows zu finden und er weist in Russland neben dem Sender *Rossija* die höchste Reichweite auf. Außerdem sind die jeweiligen Ausgaben der Talkshows auf der Seite des *Pervyj kanal* on-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Tabelle 1: Liste möglicher Talkshows für den Russischunterricht auf dem *Pervyj kanal*

Kategorie	**Themen**	**Talkshows**	**Kurzbeschreibung**
Problemorientierte Daytime-Talkshow	Mode & Lebensstil	*Modnyj prigovor*	Mode-/Umstylingshow, in der wie vor Gericht ein modisches Urteil (*modnyj prigovor*) über den Kleidungsstil einer Person von Modeexperten und Verwandten/ Freunden gefällt wird
Promitalk Daytime-Talkshow	Familie, Karriere, Erfolg etc.	*Poka vse doma*	Tischgespräch mit russischen Prominenten bei ihnen zuhause
Promitalk Daytime-Talkshow	Kulinarik, Karriere, Erfolg	*Smak*	Kulinarische Unterhaltungs-talkshow mit Ivan Urgant und russischen Prominenten
Promitalk Late-Night-Talkshow	Comedy, aktuelle Ereignisse etc.	*Večernij Urgant*	Russisches Äquivalent amerikanischer Late-Night-Talkshows unter der Moderation von Ivan Urgant

line leicht zu finden und frei zugänglich. Der Zugriff auf Talkshows des letzten verbliebenen unabhängigen russischen Fernsehsenders *Dožd'* ist hingegen leider kostenpflichtig. Da für Lehrpersonen der einfache und freie Zugriff zu Quellenmaterial eine wichtige Rolle spielt, konzentriert sich obige Tabelle auf den Ersten Kanal. Allerdings sollte bei einem Gesamtüberblick über das Fernsehen in Russland im Unterricht unbedingt auf den Sender *Dožd'* verwiesen werden. Die Lehrperson kann zudem diesen Sender bzw. dessen Webseite nutzen, um eine alternative Meinung und einen kritischen Blick auf die russische Medienwelt zu erhalten.[2]

2 Auf *Dožd'* gibt es sehr viele schriftliche inhaltliche Kurzzusammenfassungen von Sendungen sowie teilweise auch Transkripte. Für eine Kritik an der Art und Weise, wie mit den Gästen russischer Talkshows auf staatlichen Sendern umgegangen wird, s. https://tinyurl.com/y7ho5kbj [02.12.2017].

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Das Potenzial der einzelnen in Tab. 1 aufgelisteten Talkshows wird an dieser Stelle genauer erläutert. Für alle vier Talkshows gilt, dass sie lediglich zwischen 30 (*Smak, Poka vse doma, Večernij Urgant*) und 50 Minuten (*Modnyj prigovor*) dauern und daher auch in einer Unterrichtsstunde zur Gänze angesehen werden können. Zudem eignen sie sich aufgrund ihrer Thematik sehr gut für die Förderung der interkulturellen Kompetenz sowie der Medienkompetenz, da die SchülerInnen zum einen die Talkshow als „kommunikationsorientierte[s] audiovisuelle[s] Format" (Surkamp 2017: 171) besser kennenlernen, und zum anderen die russische Umsetzung und Besonderheit dieses Formats mit deutschen/österreichischen/amerikanischen Talkshows vergleichen können.

Die problemorientierte Talkshow ***Modnyj prigovor*** ist ab dem Anfangsunterricht nicht nur wegen der sehr langsamen Sprechgeschwindigkeit des Moderators, sondern auch aufgrund der für Talkshows typischen repetitiven Elemente einsetzbar. So sind bspw. die einfachen Personenbeschreibungen zu Beginn jeder Sendung immer gleich aufgebaut und die Konzentration liegt auf einer Person, insb. auf ihrem Kleidungsstil. Des Weiteren eignet sich die Show für eine kritische Diskussion über geschlechterspezifische Stereotype und Rollenbilder, da das Aussehen von Frauen (und Männern) im Vordergrund dieser Show steht. Trotz der starken Betonung klassischer Geschlechterrollen versucht *Modynj prigovor* Toleranz zu vermitteln und das Selbstwertgefühl der TeilnehmerInnen zu stärken. Zudem steht die Konfliktschlichtung ganz oben auf ihrer Agenda, da es schließlich immer darum geht, einen modischen Konflikt zu lösen und Kompromisse zu finden. Auch die Ideologie des Glamours, wie von Caspers & Scharlaj im vorliegenden Sammelband vorgeschlagen, kann für die Analyse dieser Talkshow herangezogen werden, weil die Show durch ihre Konzentration auf Mode und Schönheit ‚Glamour' – die Vereinigung von Schönheit, Glanz und Charme (vgl. Zvereva 2012: 16) – transportiert. In Verbindung mit den Termini „Glanz" und „Charme" und in Hinblick auf den Namen der Show empfiehlt sich außerdem eine detaillierte Analyse der Showkulisse: Diese erinnert an einen Gerichtssaal im Stil eines Catwalks, in dem eine Person ‚vorgeführt' und beurteilt wird. Eine kritische Betrachtung der Talkshow ist jedoch auf allen Niveaustufen aufgrund ihres augenscheinlich voyeuristischen Charakters notwendig.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Modnyj prigovor erweckt also die Illusion, dass das Aschenputtel-Märchen wahr werden kann, wenn sich einfache Leute in der Show in modisch gekleidete und gestylte ‚Stars' verwandeln. Im Gegensatz dazu beschäftigt sich die Promitalkshow ***Poka vse doma*** mit dem Leben und der Karriere prominenter russischer Personen. Am runden Tisch wird im Kreise der Familie in scheinbar ungezwungener Atmosphäre über biographische Ereignisse und die Karriere geplaudert. Das Gespräch wird dabei immer wieder von kurzen Filmsequenzen, Rückblicken und Montagen, die Kindheit, Hochzeit oder Konzertauftritte der Prominenten zeigen, unterbrochen. In diesen kurzen Unterbrechungen befinden sich interessante Artefakte russischer Kultur, wie bspw. Ausschnitte aus bekannten russischen Filmen, Lieder, Musikvideos, wichtige Ereignisse etc. Mithilfe dieser Talkshow lernen die SchülerInnen/Studierenden in 30 Minuten nicht nur eine/n berühmte/n Russen/Russin näher kennen, sondern sie gewinnen auch Einblicke in deren Schaffen und erfahren mehr über deren Beitrag zum russischen kulturellen Leben. Erwähnenswert ist zudem, dass in dieser Talkshow, die sich selbst als Familientalkshow bewirbt, für die Bildung neuer Familien geworben wird. Am Ende der Talkshow verlautet ein Familienmitglied, meistens die Frau, die Ankündigung „U vas budet rebënok" und danach werden den FernsehzuseherInnen Kinder aus Waisenhäusern präsentiert oder bereits angelaufene Projekte zur Unterstützung von Waisen vorgestellt. Dieses Kuriosum könnte dazu genutzt werden, den Auftrag öffentlich-rechtlicher Fernsehsender in Österreich bzw. Deutschland mit dem Auftrag bzw. Ziel des *Pervyj kanal* in Russland zu vergleichen und kritisch zu reflektieren.

Eine sich ebenfalls mit Prominenten befassende Talkshow ist die Kochshow ***Smak***, die von Ivan Urgant moderiert wird. Das Besondere an dieser Show wird beim Ansehen des Vorspanns deutlich: Porträts von Puškin, Gogol' oder Čechov werden mit Bildern von Obst und Gemüse und einem Grimassen schneidenden Ivan Urgant montiert. Russische Schriftsteller zieren auch die Wände der Kochshowküche und wechseln sich von Sendung zu Sendung ab. In dieser Show ist es durchaus nichts Ungewöhnliches, dass der Moderator Gedichte Turgenevs rezitiert oder gemeinsam mit dem Gast ein Lied singt. Das Kochen wird in diesem literarisch-intellektuellen Rahmen zur Nebensache. Für den Unterricht liegt das

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Potenzial dieser Talkshow neben allen möglichen sprachlichen Aktivitäten rund um das Thema Essen in ihrem literarischen Hintergrund, da mithilfe der Bilder des Vorspanns oder der Analyse der Kücheneinrichtung auf die Porträts der Schriftsteller und ihr literarisches Schaffen eingegangen werden kann. Auch die augenscheinliche männliche Dominanz dieser Kochshow bietet Anlass zur kritischen Diskussion. Für Hör-Seh-Aufgaben eignet sich die gesamte Talkshow aufgrund der schnellen und manchmal undeutlichen Sprache eher für ein höheres Sprachniveau, wobei die kurze Zusammenfassung des gesamten Kochvorgangs am Ende der Sendung aufgrund der Kombination von Bild und Ton sicherlich auch bereits auf Anfängerniveau einsetzbar ist.

Smak als Kombination aus Kunst und Kulinarik ist für die Förderung der interkulturellen Kompetenz besonders wertvoll: Einerseits werden die Lernenden mit fremden Gerichten und Lebensmitteln konfrontiert; andererseits lädt diese Show auch dazu ein, sich mit den Biographien bekannter russischer Schriftsteller auseinanderzusetzen und ihre bis heute zentrale Rolle in der russischen Gesellschaft zu diskutieren. Kochsendungen allgemein sind aufgrund ihrer visuellen, sprachlichen und oft auch schriftlichen Beschreibung der gezeigten Rezepte ideal für den Sprachunterricht. Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle die Kochduellshow *Vremja obedat'* auf dem *Pervyj Kanal*, in der durch den Vergleich russischer und internationaler Gerichte die ZuseherInnen die Unterschiede und Besonderheiten der jeweiligen landestypischen Rezepte kennenlernen.

Die vierte Talkshow, die im Rahmen dieses Artikels vorgestellt wird, ist die in Russland v. a. unter jungen Leuten sehr beliebte Late-Night-Talkshow ***Večernij Urgant***. Diese Show ist die russische Adaption amerikanischer Late-Night-Shows und ihr Gastgeber, Ivan Urgant, ist das russische Pendant zu bekannten amerikanischen Moderatoren wie Jimmy Fallon oder David Letterman. Aufgrund dessen bietet sich ein internationaler Vergleich amerikanischer, russischer und deutscher Late-Night-Shows (z. B. Jan Böhmermanns *Neo Magazin Royale*) sowie eventuell anderer Länder an, um die jeweilige nationale Adaption des Late-Night-Talkshowformats zu untersuchen. Insb. in einer heterogenen Gruppe mit StudentInnen einer anderen L1 als Deutsch oder zur Einbindung der Mehrsprachigkeit im Unterricht ist ein internationaler Vergleich aus kultureller als auch sprachlicher Sicht bereichernd.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Im Gegensatz zu den anderen in diesem Artikel erwähnten Talkshows ist die Kombination aus Comedy und Talkshow ein Charakteristikum dieses Fernsehprojekts. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Teile – der Anfangsmonolog zu einem aktuellen Thema, ein Talkteil und wechselnde Unterrubriken (*Vzgljad snizu*, *Mi-mi-mi*, *Strižëm na Pervom*) – können kurze Ausschnitte dieser Talkshow beliebig in den Unterricht eingebaut werden. Allerdings ist diese Late-Night-Talkshow aufgrund des sprachlichen Anspruchs und der Comedy-Elemente eher für den Fortgeschrittenenunterricht (ab B2) zu empfehlen, da bspw. umgangssprachliche Ausdrücke vorkommen, Ivan Urgant ein sehr hohes Sprechtempo hat und teilweise undeutlich spricht. Zudem gehören Witz, Ironie und Wortspiele des Moderators zu den Markenzeichen dieser Show, die damit mehr noch als die anderen Talkshows über die Sprache funktioniert.

5. Didaktisch-methodische Überlegungen und ein Beispiel für den Unterricht

Allgemeine Überlegungen

Wie im Forschungsüberblick gezeigt wurde, sind neben der Authentizität des im Unterricht verwendeten Materials auch die dafür konzipierten Aufgabenstellungen ausschlaggebend für einen authentischen Sprachunterricht. Daher werden in diesem Abschnitt konkrete Vorschläge dafür gemacht, wie die Talkshows oder Sequenzen davon in authentische Aufgabenstellungen eingebettet werden können.

Laut Bechtel & Roviró (2010: 213) sind Lernaufgaben authentisch, wenn sie die LernerInnen ansprechen, sich mit aktuellen Themen aus ihrer Lebenswelt beschäftigen, nach Kommunikationsformen verlangen, die in der realen Welt vorkommen. Obwohl das Fernsehen generell in der jungen Bevölkerung an Bedeutung verliert, wurden speziell die im vorigen Abschnitt vorgestellten Talkshows ausgewählt, da sie ein breites, und – wie *Večernij Urgant* – ein junges Publikum ansprechen und im Internet verfügbar sind. Wie bereits erwähnt, ist die Auseinandersetzung mit dem russischen Fernsehen auch im Sprachunterricht

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

wichtig und bei der Auswahl neuerer Talkshowsendungen ist sowohl Aktualität als auch Relevanz gegeben.

Um das Fernsehverstehen in den Russischunterricht zu integrieren, bietet sich zunächst eine Analyse des Fernsehprogramms des *Pervyj kanal* und ein Vergleich mit deutschen/österreichischen Entsprechungen einiger Sendungsnamen bekannter internationaler Formate *Wer wird Millionär?* (*Kto chočet stat' millionerom?*), *The Voice* (*Golos*), *Wheel of Fortune* (*Pole čudes*) sowie russischer Eigenproduktionen (*Čelovek i zakon*) an. Einerseits wird damit Wortschatz geübt; andererseits können die Lernenden die Fernsehprogramme miteinander vergleichen und etwaige Besonderheiten und Kuriositäten herausarbeiten.

Authentische Aufgabenstellungen lassen sich ebenfalls mit der Förderung der Lernerautonomie verbinden. Diese kann durch eine Kombination aus Präsenzunterricht und privatem Studium zuhause erreicht werden. Jede/r Lernende wählt eine Talkshow oder eine Talkshowsendung aus, sieht sich diese zuhause an und stellt sie anschließend im Unterricht vor (vgl. Thaler 2010: 144). Das Ansehen von Talkshows im privaten Kontext stellt zudem eine authentische Lernsituation dar, weil sie dem echten Fernsehkonsum zuhause entspricht. Alternativ dazu könnten die Lernenden auch eine berühmte Person, die in einer Promitalkshow (z. B. *Poka vse doma*) vorgestellt wird, auswählen und diese anschließend vor der Klasse oder Gruppe präsentieren. Dadurch wird das kulturelle Wissen über Russland ausgebaut, da in *Poka vse doma* nicht nur SängerInnen oder SchauspielerInnen zu Gast sind, sondern auch russische Schachspieler, Regisseure, OpernsängerInnen, BalletttänzerInnen oder SportlerInnen, sodass ein breites Themen- und Interessensgebiet abgedeckt wird.

Talkshows können jedoch auch gemeinsam im Unterricht von Lehrpersonen und Lernenden angesehen werden. Als Vorlage dafür, wie diese im Unterricht eingesetzt werden können, dienen die von Thaler (2010: 144) beschriebenen unterschiedlichen Präsentationsmodi für Filme, die ebenso auf Talkshows angewendet werden können. Für Talkshows eignen sich die Block-Präsentation, in der die gesamte Talkshow auf einmal angesehen wird, sowie die Segment-Präsentation, in der lediglich eine Sequenz einer Talkshow gezeigt wird, wie etwa die zusammenfassende Wiederholung des gesamten Rezepts in *Smak* oder der Vorspann der Talkshow. Ein Vorteil der Segment-Präsentation ist die Konzentra-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

tion auf eine wichtige Sequenz und die Wiederholbarkeit aufgrund des geringen Zeitbedarfs. In der Möglichkeit der Präsentation von lediglich einer Sequenz liegt die Stärke der Talkshow: Dank ihres Seriencharakters und ihrer Regelmäßigkeit geht beim Ansehen kurzer Sequenzen im Gegensatz zu Filmen, die als Gesamtkunstwerk zu betrachten sind, die Ästhetik einer Talkshow nicht verloren. Weniger geeignet für Talkshows ist allerdings die Intervall-Präsentation, ergo die Aufteilung in einzelne Sequenzen und auf mehrere Unterrichtsstunden, da Talkshowsendungen dafür zu kurz sind und dadurch ihr Unterhaltungswert verloren gehen würde.

Einsatzmöglichkeiten im Unterricht am Beispiel der Talkshow Modnyj prigovor

Für die Arbeit mit audiovisuellen Medien bieten sich im Allgemeinen nach wie vor die Methoden der Filmdidaktik an, in der die Aufgaben in *pre-, while-* und *post-viewing-activities* aufgeteilt werden (vgl. z. B. Caspers & Scharlaj im vorliegenden Sammelband). Speziell für die TV-Didaktik gibt es jedoch vier eigene Dimensionen, die zu berücksichtigen sind: die semiotische, die sprachliche, die interkulturelle sowie die produktionsorientierte Dimension (vgl. Surkamp 2017: 351f.). Am Beispiel der Sendung[3] vom 27. November 2017 der Talkshow *Modnyj prigovor* soll im Folgenden verdeutlicht werden, wie diese im Unterricht auf A2-Niveau eingesetzt werden könnte.

Für den Einstieg in die Unterrichtsstunde eignet sich die semiotische Dimension, welche die „Entschlüsselung medialer Texte“ (Surkamp 2017: 351) zum Ziel hat. Dafür bietet sich die Internetseite der Talkshow[4] auf dem *Pervyj kanal* an. Darauf befinden sich ein Foto der drei Hauptakteure der Show, der Moderator sowie zwei Modeexpertinnen, und das visuelle Logo (Abb. 1), das von der Lehrperson zunächst verdeckt werden soll. Die Lernenden sollen erraten, was die Personen beruflich machen, ihr Aussehen beschreiben und Vermutungen über das Thema der Show anstellen.

3 Sendung „*Delo o tom, kak nočnye dežurstva priveli k dnevnym košmaram*“: https://tinyurl.com/yaso23t7 [02.12.2017].

4 Die Internetseite ist online abrufbar: https://tinyurl.com/ybauo2py [02.12.2017].

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5



Abbildung 1: Logo von *Modnyj prigovor* und Foto der ModeratorInnen;
Quelle: https://tinyurl.com/ybauo2py [02.12.2017].

> Опишите персонажей на фотографии. Кем они работают, что они любят, как они выглядят и какую одежду они носят? Как вы думаете, какая может быть тематика данного телевизионного жанра?

Danach wird schließlich auch das Logo *Modnyj prigovor* gezeigt und weitere Vermutungen sollen angestellt werden. Mithilfe eines Wörterbuchs sollen die SchülerInnen eine deutsche Entsprechung für den Namen der Show finden (*Modisches Urteil*). Im Anschluss daran werden die SchülerInnen in Kleingruppen eingeteilt. Die SchülerInnen sollen selbst die Internetseite der Talkshow öffnen und recherchieren, an welchen Wochentagen, zu welcher Uhrzeit und auf welchem Fernsehsender die Talkshow läuft. Diese Recherche gibt ihnen Aufschluss über das Zielpublikum der Show. Außerdem sollen sie mithilfe der Internetseite und der dort aufscheinenden unterschiedlichen Ausgaben der Show (*vypuski*) herausfinden, um welches Fernsehformat es sich bei dieser Show handelt (Talkshow).

> В какие дни недели и в какое время дня проходит это шоу? На каком телеканале оно показывается? Как называется такой формат «шоу» на телевидении?

Danach soll generell auf das Format Talkshow mithilfe eines Brainstormings zur Aktivierung des Vorwissens der SchülerInnen eingegangen werden. Auf A2-Ni-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

veau wird diese Besprechung wahrscheinlich teilweise auch auf Deutsch ablaufen, wobei jedoch die Lehrperson wichtige russische Begriffe im Zusammenhang mit Talkshows auf der Tafel anschreibt. Ein mögliches Tafelbild bzw. auf dem Computer kreiertes Mindmap (Abb. 2) auf A2-Niveau könnte folgendermaßen aussehen:

Dieses zunächst inhaltliche Brainstorming könnte im Anschluss durch den/die LehrerIn weiter ausgebaut, vertieft und zur Worschatzarbeit genutzt werden, indem die Sammlung von Nomina (Abb. 2) um Verba und Adjektiva ergänzt wird (Abb. 3).



Abbildung 2: Einfaches Mindmap zum Thema Talkshow; Erstellung mithilfe von bubbl.us

Abbildung 3: Erweitertes Mindmap zum Thema Talkshow; Erstellung mithilfe von bubbl.us

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Danach bietet es sich auf höheren Niveaus an, die kurze Beschreibung zur Akquirierung neuer TeilnehmerInnen der Show zu lesen[5]. Auf A2-Niveau könnte der Text mithilfe der Lehrperson gemeinsam in der Klasse gelesen werden, um das Ziel der Talkshow zu eruieren.

Im Anschluss daran zeigt die Lehrperson die erste Sequenz[6] (00:00–00:42) der Talkshow, die sich sehr gut für eine Hör-Seh-Verständnisaufgabe auf Anfängerniveau eignet, da die einfachen Angaben (Alter, Name, Beruf, Familienstand, Größe, Gewicht, Kleidungsgröße etc.) mithilfe der Bilder bereits auf diesem Niveau leicht verständlich sind und diese Angaben in manchen Sendungen zusätzlich visuell abgebildet werden.[7]

Danach beginnt die Beschäftigung mit der semiotischen sowie mit der interkulturellen Dimension, welche die „Untersuchung von gesellschaftlichen Selbstwahrnehmungs- und Repräsentationsmustern sowie Geschichte und Mentalitäten einer Kultur" als auch die Art und Weise, „wie Fernsehen kulturelle Selbst- und Fremdbilder inszeniert und dadurch unsere Vorstellung von Realität beeinflusst" zum Ziel hat (Surkamp 2017: 352). Dafür sollen die SchülerInnen die Talkshow weiter ansehen und zunächst auf die Showkulisse achten, um den speziellen Aufbau der Show, der an einen Gerichtssaal erinnert, zu ermitteln. Zudem sollen sie Vermutungen darüber anstellen, in welcher Beziehung die Frau und der Mann, die im Zentrum dieser Sendung sind, stehen. Eine geeignete Methode für diese Beobachtungsaufgabe ist *silent viewing*, weil damit der Fokus auf das Bild gerichtet wird (00:44–1:46).

Как построено это шоу и какие его особенности? Как вы думаете, какое отношение имеют мужчина и женщина в этом ток-шоу друг к другу? (*брат и сестра, муж и жена, друзья, не знают друг друга*)

5 Zur Projektbeschreibung von *Modnyj prigovor*: https://tinyurl.com/y7pvabpq [02.12.2017].
6 Sendung „*Delo o tom, kak nočnye dežurstva priveli k dnevnym košmaram*": https://tinyurl.com/yaso23t7 [02.12.2017].
7 Eine visuelle Abbildung in einem *Dos'e* findet sich bspw. zu Beginn dieser Sendung: https://tinyurl.com/yb4dccc7 [02.12.2017].

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Im Anschluss werden die SchülerInnen in Gruppen eingeteilt, die sich jeweils auf bestimmte Aspekte der Talkshow konzentrieren sollen. Mithilfe dieses sogenannten *split viewings* soll eine Gruppe auf die Kameraführung und die Schnitte achten, eine zweite Gruppe auf die Frau und ihren Ehemann sowie ihr Auftreten und eine dritte Gruppe auf alle anderen Personen sowie das Licht und den Applaus (01:46–06:45). Im Plenum werden dann die Ergebnisse miteinander verglichen und das zentrale Thema der Show – ein Ehekonflikt aufgrund unterschiedlicher modischer Vorstellungen – gemeinsam herausgearbeitet und kritisch reflektiert.

Тема данного ток-шоу – (модный) конфликт между супругами. По словам мужа – в паре больше нет романтики, так как стиль и одежда жены ему не нравятся.
На сколько для вас важна внешность (прическа, одежда, макияж) и внешность любимого человека? Следите ли вы за модными тенденциями (например, в Инстаграме)?

Das Thema Ehekonflikt ist aus mehreren Gründen für den (schulischen) Unterricht geeignet. Erstens aus interkultureller Sicht, da die beiden Ehepartner der Show erst 27 Jahre alt und bereits einige Jahre verheiratet sind und die SchülerInnen dadurch mit einem kulturellen Unterschied konfrontiert werden: RussInnen heiraten tendenziell früher und in Russland wird generell dem Bild der traditionellen Familie mehr Bedeutung beigemessen als bspw. in Österreich. Zweitens erinnern die Themen dieser Sendung – Mode, Liebe, Eifersucht und Beziehungskonflikt – an bekannte Jugendserien (z. B. *Gossip Girl* oder *Girlboss*) und entsprechen damit dem Interessensgebiet vieler SchülerInnen. Darin liegt auch das Potenzial von *Modnyj prigovor*, da nicht nur die in dieser Talkshow präsentierten Geschlechterklischees thematisiert und reflektiert werden sollen, sondern insb. auch der Konsum- und Selbstdarstellungszwang in Verbindung mit dem Schlankheits- und Schönheitskult, wie er z. B. auf *Instagram* propagiert wird. Somit schließt die Talkshow thematisch an die Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden an. Auf höheren Sprachniveaus bietet es sich an, mittels Hörverständnisaufgaben auf Details dieses Ehekonfliktes einzugehen (keine Romantik mehr in der Beziehung, Andeutung einer eventuellen Affäre etc.) und diese herauszu-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

arbeiten. Das Überthema ‚Ehekonflikt' ist jedoch mithilfe der Bildsprache und einzelner Wörter auch auf A2-Niveau verständlich.

Danach sollen die Lernenden mithilfe von Bildern die bis jetzt präsentierten Personen der Talkshow ihren Funktionen zuordnen. Dabei wird noch einmal auf das zuvor besprochene Charakteristikum der Show, deren Setting wie ein Gerichtssaal mit Catwalk aussieht, eingegangen. Zudem wird in der Show mit Gerichtstermini gearbeitet, mit denen die Lernenden bekannt gemacht werden sollen: So gibt es einen Kläger (*istec*), eine/n VertreterIn der Anklage (*obvinitel'*), eine/n VerteidigerIn (*zaščitnik*), eine/n Angeklagte/n (*obvinjaemyj*) sowie einen Leiter der Verhandlung des Modegerichts (*veduščij zasedanija modnogo suda*). Im Anschluss daran sollen die Lernenden Vermutungen darüber anstellen, was in den nächsten 40 Minuten der Talkshow passieren wird. Außerdem sollen sie sich überlegen, wie sie selbst die Talkshow weitergestalten würden, wenn sie die Möglichkeit dazu hätten:

> Как вы думаете, что будет дальше происходить в этом шоу?
> Вы – продюсер этого ток-шоу: Кого вы ещё пригласите на шоу и как оно закончится?

Nach der Präsentation der Vorschläge der Lernenden erläutert die Lehrperson den weiteren Ablauf der Talkshow und fasst die einzelnen Teile unter Präsentation kurzer Ausschnitte zusammen:

– Besprechung ausgewählter Kleidungsstücke der Frau
– Diskussion zwischen den Ehepartnern und Fragen der Verteidigerin sowie der Vertreterin der Anklage bzw. Modeexpertin
– *Modnye sovety*: Modetipps für alle ZuseherInnen und Erläuterungen der Modeexpertin
– Präsentation der Kleidungsstücke, die der Ehemann für seine Frau ausgewählt hat und Bewertung durch eine unabhängige Modeexpertin
– Präsentation der Kleidungsstücke und Umstyling der Frau durch ModeexpertInnen und Bewertung durch Ehemann und Freunde

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Insgesamt werden sechs verschiedene Outfits für die Frau in der Talkshow vorgestellt. Auf A2-Niveau ist es nicht sinnvoll, die gesamte Talkshow anzusehen, da der lange *Talk* im Mittelteil der Show sprachlich sehr anspruchsvoll ist. Die anschließenden Modetipps (*modnye sovety*) sowie die Erläuterungen der Modeexpertin bringen zwar Abwechslung in die Show, stellen für die kritische Auseinandersetzung und das Verständnis jedoch keinen Mehrwert dar. Denkbar ist allerdings, dass sich die Lernenden in Kleingruppen aufteilen und jeweils ein in der Show präsentiertes Outfit auswählen, die Sequenz, in der das Outfit präsentiert wird, ansehen, das Outfit beschreiben, selbst bewerten und dann den anderen Lernenden vorstellen und von ihnen wiederum bewerten lassen. Am Beispiel eines bekannten russischen Sprichwortes bietet sich im Anschluss wiederum eine kritische Reflexion bzw. Sensibilisierung der Lernenden dafür an, dass ein zu rasches Urteil aufgrund des äußeren Erscheinungsbildes einer Person nichts über ihre inneren Werte oder ihre Intelligenz aussagt.

> «По одежке встречают, по уму провожают» – известная русская пословица. Что она означает?

Nach diesem interaktiv-reflexiven Teil sollen die Lernenden die ‚Verwandlung' bzw. das Umstyling der Frau selbst ansehen (39:04–42:02) und dabei auf das Publikum, den Ehemann und die Frau achten, um danach deren Emotionen zu beschreiben. Dafür eigenen sich einfache Phrasen aus der Talkshow (*Ему/ей нравится/нравятся; Он поражен/она поражена; Он/она в восторге*) sowie Adjektive (*потрясающий, шикарный, гармоничный, прекрасный*).

Abschließend bietet sich wiederum die Integration der interkulturellen Dimension an, da die Lernenden kritisch darüber reflektieren sollen, welches Gesellschaftsbild und welche Geschlechternormen in dieser Show transportiert werden und sie könnten diese mit den Geschlechterrollen in Deutschland/Österreich vergleichen. Mithilfe einfacher Wendungen kann die Beantwortung der folgenden Fragen bereits auf A2-Niveau erfolgen:

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Какую роль играют мужчины/женщины в этом ток-шоу (по словам мужа) и что вы об этом думаете? (11:31–11:45) По вашему мнению, какую роль играют мужчины/женщины в Австрии/в Германии? Что они должны или не должны делать?
(По словам мужа / По моему мнению), мужчина должен / женщина должна готовить, сидеть с детьми, работать, помогать чему-л. чем-л., убирать, стирать, делать покупки, красиво одеваться, иметь хорошее образование ...)

In diesem abschließenden Teil ist es einerseits wichtig, dass die Lehrperson die Problematik der in der Show repräsentierten Geschlechternormen aufgreift, eventuelle Geschlechterrollenstereotype der SchülerInnen aufdeckt und diese mit den Lernenden kritisch reflektiert. Auf A2-Niveau könnte diese kritische Auseinandersetzung mit den Geschlechterstereotypen zusätzlich mithilfe einfacher Behauptungen geschehen, die diskutiert werden sollen (z. B. *Женщины умеют лучше готовить. / Женщины должны заниматься домом. / Девочки играют с куклами, а мальчики – с машинками. / Мальчики агрессивнее. / Мальчики больше одарены в математике.*) Andererseits sollen die SchülerInnen im Sinne der produktionsorientierten Dimension für die „Problematik der Manipulation durch Fernsehbilder" (Surkamp 2017: 352) sensibilisiert werden, indem die Lehrperson sowohl die Übertreibung und den Show- und Unterhaltungseffekt dieser Talkshow thematisiert als auch auf die Manipulierbarkeit von Bildern bzw. Fotos in sozialen Netzwerken hinweist. Denkbare weitere Aufgaben sind zudem, dass die SchülerInnen die positiven und negativen Aspekte dieser Show sammeln und im Plenum präsentieren sowie diese russische Talkshow mit ähnlichen deutschen Shows (z. B. *Dein neuer Style*) vergleichen.

Insgesamt gibt es je nach Niveaustufe noch viele weitere Aufgaben, die mithilfe dieser Talkshow möglich sind. Gerade auch Kreativaufgaben, wie die Umformung des Talkshowtextes in andere Textformen (z. B. in lyrische Texte) oder die Produktion einer eigenen Talkshow, bieten auf höheren Niveaustufen vielfältige Einsatzmöglichkeiten.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

6. Schlussbemerkung

Talkshows eigenen sich aufgrund ihrer Thematik, ihrer Kürze, Vielfältigkeit und ihrer repetitiven Elemente ideal für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht. Obwohl Talkshows nicht das echte Leben repräsentieren, weil ihr Ablauf sowie die Thematik vorgegeben sind, gewähren sie interessante Einblicke in das kulturelle Leben Russlands und sind als Fernsehformat authentisch. Außerdem bringen sie den Lernenden ein Medium näher, das in Russland nach wie vor zentral ist und im Unterricht bisher eher vernachlässigt wurde. Eine Integration von Talkshows in den Unterricht ist auch deshalb lohnend, da diese im Gegensatz zu Filmen den Vorteil haben, dass ihre Ästhetik nicht verloren geht, wenn zu didaktischen Zwecken lediglich einzelne Sequenzen daraus verwendet werden. Zudem sind das Fernsehen und die Analyse von Talkshows für die Förderung der Interkulturalität wertvoll, da sie die Lernenden sowohl zum Vergleich mit der eigenen (Fernseh-)Kultur als auch zu kritischer Diskussion und Reflexion der darin präsentierten Werte und Geschlechterbilder anregen. Insb. die auffallend maskuline Dominanz in den Talkshows sowie die Vermittlung traditioneller Rollenbilder sind äußerst kritisch zu betrachten und müssen im Unterricht thematisiert werden. Darin liegt jedoch auch das Potenzial der Analyse populärer Talkshows, da sie als Ausgangspunkt dazu dienen können, den Blick und das Verständnis zu schulen, wie das Fernsehen und die Medien allgemein unsere Vorstellung von Wirklichkeit manipulieren und beeinflussen.

Literaturverzeichnis

Abraham, U. (2012). *Filme im Deutschunterricht* (2., aktual. Aufl.). Seelze: Klett, Kallmeyer.

Al Azri, R. H. & Al-Rashdi, M. H. (2014). The Effect of Using Authentic Materials in Teaching. *International Journal of Scientific & Technology Research*, *3* (10), 249–254.

Arnold, E. (1991). Authenticity Revisited: How Real Is Real? *English for Specific Purposes*, *10*, 237–244.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Bechtel, M. & Roviró, B. (2010). Authentizität von Lernaufgaben im kompetenzorientierten Französisch- und Spanischunterricht. In M. Frings & E. Leitzke-Ungerer (Hrsg.), *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen* (207–229). Stuttgart: ibidem.

Bertram, A. (2011). Tema Molodëž': stiljagi i neformaly. Material für die SEK II, Niveau C1. *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch*, *4*, 7–9.

Binder, E. & Kaltseis, M. (2016a). «Rusalka» – Großstadtmärchen und Geschichte des Erwachsenwerdens. *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch*, *5*, 7–9.

Binder, E. & Kaltseis, M.(2016b). «Pervye fil'my» - Kurzfilme des Moskauer VGIK. *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch*, *6*, 7–9.

Brook, J. (2011). The Affordances of YouTube for Language Learning and Teaching. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*, *9* (1, 2), 37–56.

Creeber, G. (2015) (Hrsg.). *The Television Genre Book* (3. Aufl.). London u. a.: Palgrave Macmillan u. a.

Crossley, S., Louwerse, M., Maccarthy, P. & Mcnamara, D. (2007). A Linguistic Analysis of Simplified and Authentic Texts. *The Modern Language Journal, 91,* 15–30.

Engel, C. & Bacher, S. (2011). Moskau in der Sommerhitze. Zwei Spielfilme. *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch*, *3*, 4–6.

GeR=Trim, J., North, B. & Coste, D. (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

García, M. (2016). Filme und interkulturelles Sehverstehen – ein Vorschlag für den Spanischunterricht. In C. Michler & D. Reimann (Hrsg.), *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht* (339–351). Tübingen: Narr.

Henseler, R., Möller, S. & Surkamp, C. (2011). *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres.* Seelze: Klett, Kallmeyer.

Herron, C., York, H., Corrie, C. & Cole, S. (2006). A Comparison Study of the Effects of a Story Based Video Instructional Package versus a Text-Based Instructional Package Intermediate-Level in the Foreign Language Classroom. *CALICO Journal*, *23* (2), 281–307.

Hutchings, S. & Rulyova, N. (2009). *Television and Culture in Putin's Russia.* Abingdon, New York: Routledge.

Kaltseis, M. (2015). «Legenda № 17». Ein Film über einen der berühmtesten sowjetischen Eishockeyspieler. *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch*, *2*, 10–12.

Lay, T. (2009). Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *14* (1), 107–153.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Laschet, R. (2008). «Piter FM» – Film für den Russisch-Unterricht. *Praktika*, *2*, 6–18.

Lommel, S. V., Laenen, A. & Ydewalle d', G. (2006). Foreign-Grammar Acquisition While Watching Subtitled Television Programmes. *British Journal of Educational Psychology*, *76*, 243–258.

Lütge, C. (2012). *Mit Filmen Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.

Mac, A. (2011). Zum Einsatz von authentischem Quellenmaterial im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Fernsehnachrichten. *Glottodidactica XXXVII*, 73–84.

Mikos, L. (1994). *Fernsehen im Erleben der Zuschauer*: *vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium*. Berlin, München: Quintessenz.

Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol, Portland: Intellect Books.

Nadchuk, E. & Behr, U. (2012). Maša i Medved': Raz, dva, tri – ëločka gori! Trickfilm im Anfangsunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch*, *6*, 9–11.

Nosonovič, E. V. & Mil'rud, R. P. (1999). Parametry autentičnogo učebnogo teksta. *Inostrannye jazyki v škole, 1,* 1–14.

Plake, K. (1999). *Talkshows. Die Industrialisierung der Kommunikation*. Darmstadt: Primus.

Roberts, C. & Cooke, M. (2009). Authenticity in the Adult ESOL Classroom and Beyond. *Tesol Quarterly*, *43* (4), 620–642.

Rokni, A. S. J. & Ataee, J. A. (2014). Movies in EFL Classrooms: With or Without Subtitles. *The Dawn Journal*, *3* (1), 715–726.

Satzinger, C. (2016). Mit Karambolage sehen(d) verstehen. In C. Michler & D. Reimann (Hrsg.), *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht* (244–262). Tübingen: Narr.

Scherpinski, A. (2014). Potenzial audiovisueller Texte für das Fremdsprachenlernen – eine vergleichende quantitative Untersuchung mit koreanischen Germanistikstudierenden zu Verstehensleistungen bei auditiver und audiovisueller Textrezeption. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, *19* (2), 171–186.

Semeria, S. (2002). Die Daytime Talkshow. Zur Erfindung eines Genres in den USA und dessen Adaption in Deutschland. In J. Tenscher & C. Schicha (Hrsg.), *Talk auf allen Kanälen* (161–180). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Sherman, J. (2006). *Using Authentic Video in the Language Classroom* (Reprint). Cambridge u. a.: Cambridge University Press.

Surkamp, C. (2017) (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (2., aktual. u. erw. Aufl.). Stuttgart: J. B. Metzler.

Tenscher, J. & Schicha, C. (2002) (Hrsg.). *Talk auf allen Kanälen.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Thaler, E. (2007). Schulung des Hör-Seh-Verstehens. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, *4*, 12–17.

Thaler, E. (2010). Filmdidaktik. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (142–146). Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.

Thaler, E. (2014). *Teaching English with Films*. Paderborn: Schöningh.

Thaler, E. (2017). Authentizität. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, *2*, 16.

Vakal, E. (2005). Trickfilme im Russischunterricht. Čeburaška i krokodil Gena. *Praxis Fremdsprachenunterricht, 6*, 49–54.

Volkov, D. & Gončarov, S. (2017). Rossijskij Medialandšaft: osnovnye tendencii ispol'zovanija SMI – 2017. Verfügbar unter: https://tinyurl.com/ycbvuft7 [02.12.2017].

Zühlke, M. (2007). Arbeit mit Dokumentarfilmen. Sergej Loznitsas «Pejzaž» (2003). *Praxis Fremdsprachenunterricht, 6*, 49–54.

Zvereva, V. V. (2012). «*Nastojaščaja žizn'» v televizore. Issledovanija sovremennoj mediakul'tury*. Moskva: RGGU.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit – Anforderungen an die schulische Praxis und die universitäre fachdidaktische Ausbildung von Russischlehrkräften

Heike Wapenhans (Berlin)

Общепризнанной целью изучения иностранных языков (ИЯ) является практическое владение языком и его использование в качестве средства общения, в первую очередь, в устной речи. Это нашло своё отражение в документах образовательного характера, как на европейском, так и на общегерманском уровне и, конечно же, в учебных планах федеральных земель. Во всех этих документах подчёркивается особая значимость формирования устных форм коммуникативной компетенции. В статье обращается внимание на то обстоятельство, что для достижения этой цели требуется немало времени и усилий как обучаемых, так и обучающих. Последние призваны учесть конкретные условия и требования к учебной деятельности, чтобы целенаправленно способствовать развитию нужных навыков и умений учащихся. Поэтому необходима соответствующая подготовка будущих учителей ИЯ, включающая приобретение и развитие профессиональных знаний и умений относительно выбора и применения подходящих учебных ситуаций, методов и приёмов, способов дифференциации и оценки. Именно овладению определённым набором эффективных методов и приёмов, релевантных для обучения устной речи, стоит уделять больше внимания.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

1. Mündliche Kommunikationsfähigkeit als Ziel des Fremdsprachenerwerbs

Das vorrangige Anliegen bzw. Ziel derer, die eine andere Sprache lernen, ist seit eh und je die mündliche Sprachbeherrschung. Fremdsprachenlernende wollen die gelernte bzw. zu lernende – gesprochene – Sprache verstehen und auch selbst sprechen. Schließlich dominiert auch in der Alltagskommunikation die gesprochene Sprache: Das Verhältnis von gesprochener zu geschriebener Sprache beträgt ca. 95% zu 5% (vgl. Wolff 2000: 11).

Die Realisierung dieses Ziels wird von Fremdsprachenlernenden allerdings als schwierig eingestuft. Lernende empfinden den Lernprozess in diesem Bereich als langwierig und anspruchsvoll, ihre Lernergebnisse bleiben oft hinter ihren Erwartungen zurück. Aus diesem Grund stellt die Mündlichkeit auch für Lehrende eine besondere Herausforderung dar: Sie sollen optimale Bedingungen, Szenarien und Gelegenheiten zur Entwicklung der mündlichen Fertigkeiten schaffen, die für mündliches kommunikatives Handeln und Diskursfähigkeit notwendig sind.

Die Schwierigkeiten im Umgang mit Mündlichkeit im Fremdsprachenerwerb erklären sich aus der Komplexität der einzelnen Komponenten und der sie konstituierenden Prozesse. Das Hör-/Hörsehverstehen als rezeptive Komponente wie auch das Sprechen als produktive Komponente sind für sich genommen höchst komplexe Prozesse, die mehrere Teilprozesse und -fertigkeiten umfassen und weitere Kompetenz- und Wissensbereiche, wie spezielles Sprachwissen (phonetisches, lexikalisches, grammatikalisches, pragmatisches, soziolinguistisches) sowie Sach- bzw. Weltwissen, aber auch verschiedene Strategien (z. B. Problemlöse-, Kompensations-, Vermeidungsstrategien) voraussetzen (vgl. Behr & Wapenhans 2014: 134–137). Darüber hinaus verlangen die vielfältigen Erscheinungsformen oder Ausprägungen von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit einen besonderen Zugang. So lässt sich Mündlichkeit inzwischen nicht mehr auf phonisch, flüchtig und *face-to-face* realisierte Sprache beschränken, sondern schließt phonisch/geschriebene und graphisch/gesprochene Mündlichkeit mit ein (vgl. Kurtz 2014: 118–119), auf die im Beitrag jedoch nicht weiter eingegangen wird. Das Primat der Mündlichkeit wird – ohne die Bedeutung der Schriftlichkeit geringzuschätzen – damit noch verstärkt und erklärt

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

die Notwendigkeit, diese Ausprägungen gezielt in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen.

2. Bildungspolitische Vorgaben zur mündlichen Kommunikationsfähigkeit

Die besondere Relevanz der mündlichen Sprachkompetenz kommt in den bildungspolitischen Dokumenten – vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) über die Bildungsstandards (Bista) bis zu den (Rahmen-)Lehrplänen der einzelnen Bundesländer – klar zum Ausdruck. Anschaulich belegen das die detaillierten Kompetenzerwartungen zu den verschiedenen Formen von Mündlichkeit. Neben Hörverstehen und Sprechen sowie ihren Teilkompetenzen finden auch weitere Aspekte Berücksichtigung: So führt der GeR spezielle Skalen zur Mündlichen Produktion (GeR 2001: 64–66) und zur Mündlichen Interaktion (GeR 2001: 79–85) an. Auch in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife „wird den funktionalen kommunikativen Kompetenzen, insb. der Mündlichkeit, sowie den interkulturellen Kompetenzen ein hoher Stellenwert eingeräumt“ (Bista 2012: 9–10). Dieser Prämisse folgend konkretisieren die länderspezifischen (Rahmen-)Lehrpläne – so auch für Russisch als zweite und dritte Fremdsprache – die Anforderungen für die einzelnen Kompetenzbereiche, die die Mündlichkeit konstituieren und zur angestrebten fremdsprachigen Handlungsfähigkeit beitragen.

Die inzwischen möglichen und geforderten Formen der mündlichen Leistungsfeststellung (vgl. mündliche Prüfungen als Teil der Prüfungen zum Mittleren Schulabschluss und Abiturprüfungen oder als Ersatz bzw. Teil einer Klassenarbeit in der Sekundarstufe I oder Klausur in der Sekundarstufe II) bekräftigen die besondere Relevanz der mündlichen Kommunikationsfähigkeit. Diese mündlichen Prüfungsformate tragen ihrerseits wieder dazu bei, die Mündlichkeit und insb. das Sprechen noch stärker in den Fokus zu rücken.

Die angeführten bildungspolitischen Vorgaben zur Entwicklung und Förderung von mündlicher Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht vermitteln den Eindruck eines äußerst positiv geprägten Soll-Zustandes, der die

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Ziele und Anforderungen in Hinblick auf ihre gesellschaftliche und persönliche Relevanz berücksichtigt und darüber hinaus einen zuverlässigen Handlungsrahmen für die Unterrichtspraxis bietet.

3. Mündliche Kommunikationsfähigkeit in der schulischen Praxis

Der Blick in die Klassenzimmer und ein von praktizierenden Lehrkräften konstatierter Ist-Zustand in Bezug auf die unterrichtliche Realität und das Kompetenzniveau der Lernenden weisen erfahrungsgemäß jedoch eher darauf hin, dass die Entwicklung und Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit und speziell des Sprechens nach wie vor eine große Herausforderung für Lernende und Lehrkräfte darstellen. Offensichtlich haben auch die Ergebnisse der DESI-Studie (für den Englischunterricht) nichts von ihrer Aktualität verloren: „Anhand der Videodaten lässt sich nachweisen, dass die Lehrkraft im Durchschnitt doppelt so viel spricht wie alle Schüler zusammen. Auf Fragen der Lehrkraft erfolgt in der Hälfte aller Fälle innerhalb von drei Sekunden die Schülerantwort – wenn nicht, wird nur selten länger gewartet. Erfreulich ist, dass die Lehreräußerungen zu 84%, die Schüleräußerungen zu 76% auf Englisch erfolgen. Allerdings handelt es sich nur bei der Hälfte der Schüleräußerungen um frei formulierte englischsprachige Beiträge. Schülerfehler werden etwa in der Hälfte aller Fälle korrigiert, dann allerdings fast immer von der Lehrkraft, nicht von den Schülern selbst." (Klieme 2006: 6).

Im Rahmen einer Fortbildung (Juni 2016) bestätigten auch Russischlehrerinnen (*N*=12) mit ihrem subjektiven Votum die Aktualität der Frage zum Sprechanteil von Lehrkräften und Lernenden im Unterricht. So schätzen zehn von ihnen den eigenen Sprechanteil mit ≥ 50% (s. Abb. 1) ein. Die individuelle Sprechzeit ihrer LernerInnen setzen sie zwischen fünf bis zehn Minuten oder auch weniger[1] an (Abb. 2).

1 Die Befragten forderten den Zusatz „weniger" ein, da ihrer Meinung nach SchülerInnen oft weniger als fünf Minuten Sprechzeit eingeräumt wird.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

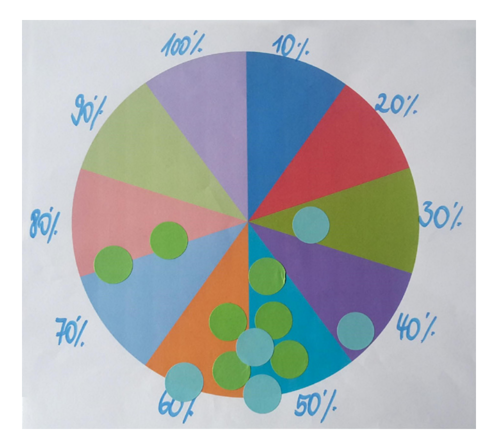


Abbildung 1: Durchschnittliche Sprechzeit als Lehrerin pro Unterrichtsstunde in % (*N*=12)



Abbildung 2: Durchschnittliche Sprechzeit der LernerInnen pro Unterrichtsstunde in Minuten

Wenn die mündlichen Kompetenzen, insb. das Sprechen, der Russischlernenden entwickelt und gefördert werden sollen, dann gilt zu beachten, dass „Sprechen nur entwickelt werden kann, wenn ausreichend Sprechzeit zur Verfügung steht" (Behr & Wapenhans 2014b: 139). Hürtgen (2017: 9) fordert „höhere Sprechzeiten für alle Schüler in jeder Stunde" bzw. den „Redeanteil der Lehrkraft […]

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

zugunsten der Schüler zu reduzieren" (ebd.: 11). Letztere müssen so oft wie möglich zu Wort kommen. Förderlich wirkt sich in diesem Zusammenhang aus, wenn es der Russischlehrkraft gelingt,

- eine offene und freundliche Atmosphäre im Russischunterricht zu schaffen, die das Kommunizieren-Wollen aller SchülerInnen befördert und ‚Angst' vor dem Sprechen minimiert;
- vielfältige und motivierende Sprechanlässe und Gesprächssituationen anzubieten, die wirklich zum Sprechen anregen;
- geeignete Methoden und Verfahren einzusetzen, die ausreichend Gelegenheit zum mündlichen Üben und Anwenden bieten und zu längeren und zusammenhängenden Äußerungen herausfordern;
- regelmäßig Unterrichtsphasen einzuplanen, in denen alle gefordert sind, Russisch zu sprechen;
- den SchülerInnen ausreichend Zeit zum Überlegen und genügend Raum für komplexe Äußerungen zu geben;
- den ‚stillen' SchülerInnen angemessene Hilfsangebote zu unterbreiten, aber auch die sprechfreudigen zu fördern;
- die nötige Geduld beim Warten auf Antworten der SchülerInnen aufzubringen;
- die russische Sprache konsequent als Unterrichtssprache (für Arbeitsanweisungen, Feedback, Unterrichtsorganisation u. ä.) einzusetzen;
- in mitteilungsbezogenen Phasen eine angemessene Fehlertoleranz zu zeigen und den SchülerInnen die Angst vor Fehlern zu nehmen;
- den LernerInnen die Selbstkorrektur zu ermöglichen.

Diese zehn praxisrelevanten Hinweise und die damit verbundenen didaktischen Entscheidungen müssen, wie die befragten Lehrerinnen einhellig bestätigten, von den Lehrkräften immer wieder reflektiert und auf allen Niveaustufen berücksichtigt werden. Gilt es doch, die mündliche Kommunikationsfähigkeit und speziell das Sprechen von Anfang an und im Folgenden kontinuierlich zu stärken.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

4. Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit und die Anforderungen an die LehrerInnenbildung

Es ist offensichtlich, dass die theoretischen und praktischen Anforderungen in Bezug auf die Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit nur zu bewältigen sind, wenn alle drei Phasen der LehrerInnenbildung, von der universitären Ausbildung über den Vorbereitungsdienst (Referendariat) bis zur Fort-/Weiterbildung, diesem Thema die nötige Aufmerksamkeit widmen und die Ausprägung einer professionellen Handlungskompetenz, inkl. Wissen, Können und Einstellungen, in diesem Bereich unterstützen. Für die erste Phase der LehrerInnenbildung, d. h. konkret für die universitäre fachdidaktische sowie sprachpraktische Ausbildung, bedeutet das:

- die Studierenden für die Komplexität von Mündlichkeit zu sensibilisieren,
- Mündlichkeit mittels konkreter Lehr- und Lernszenarien erlebbar zu machen und
- verschiedene inhaltliche und fachdidaktische Ansatzpunkte zur Förderung von Mündlichkeit aufzuzeigen.

Diese Ansatzpunkte lassen sich modellhaft in vier verallgemeinernden Bereichen, die wechselseitig in Beziehung stehen, bündeln: (Lern-)Situation, Methoden und Verfahren, Differenzierung und Bewertung (s. Abb. 3).

Die gewählten Bezeichnungen ermöglichen eine relativ einfache Zuordnung der bereits aufgeführten praxisrelevanten Hinweise. So erfasst der Bereich „Lernsituation“ viele der Aspekte, die in der Interaktion zwischen Lehrkraft und LernerInnen oder zwischen den Lernenden zum Tragen kommen: Sprechanlässe und -situationen, Sprechgelegenheiten und -phasen, Unterrichtsatmosphäre und -zeit etc. Der Bereich „Methoden und Verfahren“ bleibt nicht auf ein möglichst reichhaltiges Methodenrepertoire beschränkt, sondern schließt sowohl die Aufgabenkonstruktion mit entsprechenden Instruktionen und Operatoren als auch die russischsprachige Unterrichtskommunikation und die bewusste Wahl der Sozialformen ein. „Differenzierung“ wird erfahrbar durch inhaltliche und sprachliche Unterstützungs- und Fördermaßnahmen, die insb. den Bedürfnissen heterogener

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

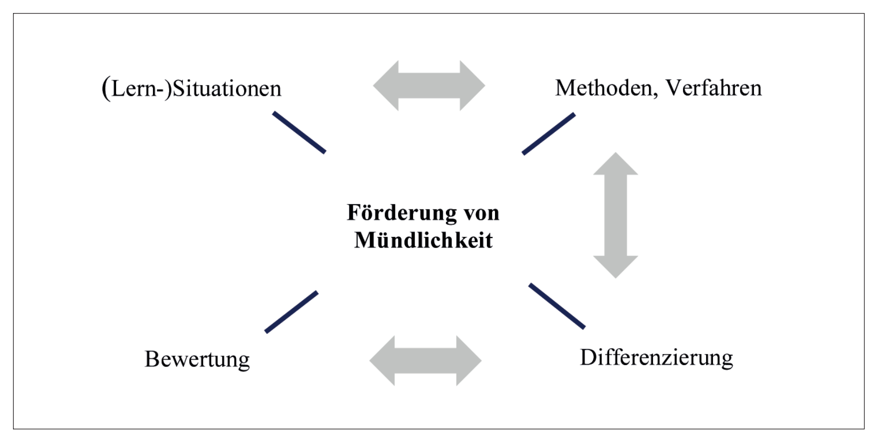


Abbildung 3: Fachdidaktische Ansatzpunkte zur Förderung von Mündlichkeit

Lerngruppen gerecht werden. In den Bereich „Bewertung“ fallen die möglichen Formen und Maßstäbe bei der Erfassung und Einschätzung bzw. Beurteilung mündlicher Leistungen.

Die genannten vier Bereiche werden im Bachelor- und Masterstudium für Lehramtsstudierende in den verschiedenen Lehrveranstaltungsformaten der Fachdidaktik in unterschiedlichem Maße thematisiert und darüber hinaus in der Sprachpraxis individuell erlebt. Überaus wichtig erscheint es z. B., dass Lehramtsstudierende in der universitären Ausbildungsphase das Prinzip der Unterrichtskommunikation „so viel Russisch wie möglich und so wenig Deutsch wie nötig“ selbst erfahren und die existierenden Hilfestellungen in Form von Listen mit Arbeitsanweisungen und Unterrichtswendungen in russischer Sprache (vgl. die aktuellen Russischlehrwerke und einzelne Publikationen, z. B. Behr & Wapenhans 2014a: 12, Wapenhans 2013a: 13, 2013b: 13) kennenlernen.

Methoden und Verfahren, die im eigenen Sprachlernprozess erlebt, ausprobiert und als nutzbringend und effektiv eingeschätzt wurden, kommen in der beruflichen Praxis eher zum Einsatz als solche, die nur in der Fachliteratur rezipiert wurden. Diese Annahme fußt auf eigenen Beobachtungen im Schulpraktikum und zahlreichen Gesprächen mit Studierenden während der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung ihres Praktikums sowie mit den im Referendari-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

at tätigen Lehrkräften und ehemaligen Studierenden. Eine empirische Erhebung dazu steht aus, soll aber in nächster Zeit realisiert werden.

Demzufolge erscheint es als besonders wichtig, möglichst viele Methoden und Verfahren sinnvoll in die fachdidaktischen und sprachpraktischen Lehrveranstaltungen zu integrieren und sie ‚vorzuleben'. Geissler (1985, zitiert nach Wahl 2013: 66) bezeichnet dies als „pädagogischen Doppeldecker". Eine sich anschließende gemeinsame Analyse und Reflexion kann zur Entwicklung eines flexiblen Methodenrepertoires der zukünftigen Russischlehrkräfte beitragen, das sie weiterführend in ein fächerübergreifendes Methodencurriculum (vgl. Ziener & Kessler 2012: 200ff.) einbringen.

5. Methodenrepertoire zur Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit

Es existiert eine Reihe von Publikationen, die verschiedene Methoden und Verfahren für die Förderung mündlicher Kommunikationsfähigkeit im Englisch-, Französisch- und Spanischunterricht empfehlen (vgl. Grieser-Kindel, Möller & Henseler 2006, 2009, Klein & Schönfeld 2012, Neveling, Hoyer & Zausch 2012, Ritter et al. 2011, Sobel 2014, Steveker 2014, Ziener & Kessler 2013, Zerck 2014). Unter den vorgestellten Methoden sind nicht wenige, die insb. das Sprechen unterstützen sowie die individuelle Sprechzeit des/der einzelnen Schülers/Schülerin erhöhen, z. B. Kugellager, *Think-Pair-Share*, Vier-Ecken-Gespräch, Gruppenpuzzle. Auch wenn es bisher keine aufbereiteten Methodensammlungen speziell für den Russischunterricht gibt, ist davon auszugehen, dass Russischlehrkräfte bekannte Methoden aus dem Unterricht anderer Fremdsprachen zur SchülerInnenaktivierung und zum kooperativen Lernen auf den verschiedenen Niveaustufen einsetzen. Die notwendige inhaltliche und sprachliche Anpassung, inkl. der russischsprachigen Aufgabenstellungen, muss in der Regel individuell geleistet werden, wenn nicht auf einzelne Veröffentlichungen der Zeitschrift *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* (Russisch) zurückgegriffen werden kann, wie z. B. auf die praxiserprobten Empfehlungen zu folgenden Methoden: Gruppenpuzzle (Bayer 2014), *Placemat* (Fitzer 2014), *Talkshow* (Voloshyna 2013).

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

So wie für alle zukünftigen Fremdsprachenlehrenden ist es auch für angehende Russischlehrkräfte von besonderer Wichtigkeit, eine Vielzahl an Methoden zu kennen, diese in Bezug auf ihr Potential im Russischunterricht zu analysieren und dann bedarfsgerecht zu adaptieren. Von fachdidaktischem Interesse sind aus diesem Grund die Antworten auf die Fragen, welche Methoden und Verfahren zur Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit den Bachelor- und Masterstudierenden bereits bekannt sind, um einerseits ihr Methodenbewusstsein zu schärfen sowie ihre Selbstreflexion anzuregen und andererseits gezielt weitere Methoden in die folgenden Lehrveranstaltungen einzubinden.

6. Befragung zum Methodenrepertoire

Im Sommersemester 2016 wurden zwölf Studierende einer Bachelorgruppe und sechs Studierende einer Mastergruppe im Rahmen ihrer jeweiligen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen am Institut für Slawistik der Humboldt-Universität zu Berlin aufgefordert, eine Liste mit insgesamt 32 verschiedenen Methoden zur Förderung des Sprechens im Russischunterricht zu bearbeiten und mittels Ankreuzen zu vermerken, welche sie kennen, welche sie als LernerInnen erlebt und welche sie im Schulpraktikum selbst ausprobiert haben. Die konkreten Methoden wurden im Wesentlichen den oben genannten Methodensammlungen entnommen und in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Alphabetische Auflistung der abgefragten Methoden zur Förderung des Sprechens

1.	Aquarium
2.	Auswischtechnik/Ausgewischt
3.	Blitzlicht
4.	Denken-Austauschen-Besprechen
5.	Domino
6.	Drei-Schritt-Interview
7.	Ein-Minuten-Vortrag/Kurzpräsentation
8.	Einer bleibt – drei gehen

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

9.	Galerierundgang/-spaziergang/Museumsgang
10.	Gemeinsamkeiten finden
11.	Gespräche im Gehen
12.	Gruppen-Geschichte
13.	Gruppen-Puzzle
14.	Heißer Stuhl
15.	Interview
16.	Kugellager/Karussell
17.	Marktplatz
18.	Murmelgespräch/Bienenkorb
19.	Nummerierte Köpfe
20.	Omniumkontakt
21.	Partnerpuzzle
22.	Platzdeckchen/Vier-Felder-Pizza
23.	Pro-Kontra-Diskussion
24.	Reziprokes Lesen
25.	*Speed-Dating*
26.	Standbild
27.	Tabu
28.	*Talkshow*
29.	Tandem-Kontrolle
30.	Treppenquiz
31.	Vier-Ecken-Gespräch
32.	Wort für Wort

Die Auswertung der Umfrage ergab, dass die zwölf befragten Bachelor-Studierenden im Durschnitt ca. 13 (12,8) der 32 aufgelisteten Methoden kannten und bereits mind. acht (8,4) Methoden selbst erlebt haben (s. Abb. 4).[2]

2 Der Nullwert für bereits erlebte Methoden des unter Nr. 4 aufgelisteten Fragebogens erklärt sich möglicherweise daraus, dass ein Studierender zu spät kam und ihm dann die Zeit zum bewussten Ankreuzen fehlte.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)

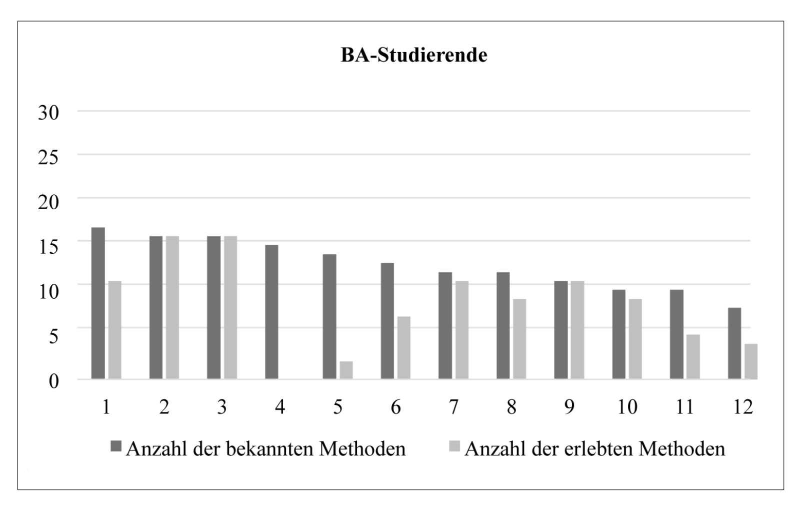


Abbildung 4: Anzahl der bekannten und erlebten Methoden
von Bachelor-Studierenden (*N*=12)

Die Werte der Masterstudierenden (s. Abb. 5) belegen, dass durchschnittlich bereits 17 (17,3) der 32 Methoden bekannt sind, im Falle von vier der befragten Studierenden sogar mehr als 20. Die Anzahl der selbst erlebten Methoden unterscheidet sich jedoch nicht wesentlich von jener, die von den Bachelorstudierenden angegeben wurde: 9,7 im Vergleich zu 8,4. Fünf der befragten Masterstudierenden hatten bereits das Schulpraktikum absolviert, ihnen können damit mit großer Sicherheit die Angaben zu den ausprobierten Methoden zugeordnet werden (s. Abb. 5).

Der Vergleich der Werte in Bezug auf bekannte und erlebte Methoden legt die Schlussfolgerung nahe, dass in der Bachelorphase bei ca. der Hälfte der Studierenden die Methodenkenntnis auf den selbst erlebten Methoden beruht. Bei den Masterstudierenden ist ein theoretischer Vorsprung festzustellen, da sie angeben, mehr Methoden zu kennen als selbst erlebt zu haben.

Interessanterweise entwickelte sich in beiden befragten Gruppen nach Abgabe der Fragebögen eine lebhafte Diskussion zu den Methoden und den mit ihnen verbundenen Inhalten. So zeigte sich, dass Studierende mit einem zweiten Fach im Bereich der Fremdsprachen oder Geschichte versierter mit den Methodenbe-

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
© 2018 innsbruck university press, ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

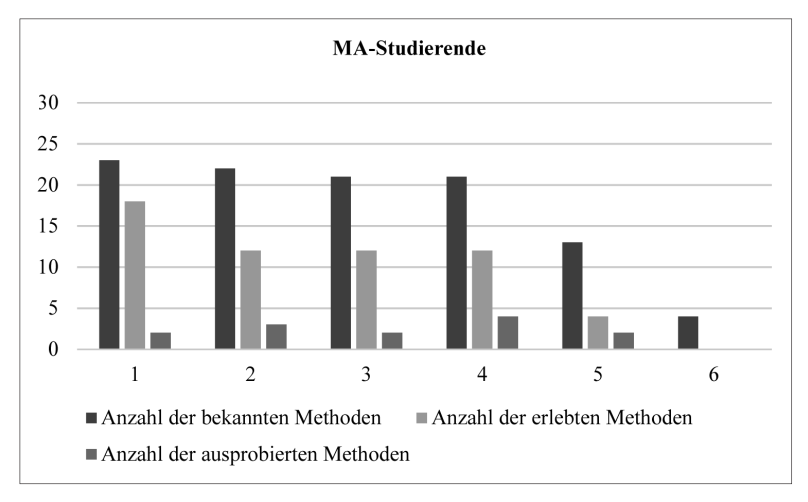


Abbildung 5: Anzahl der bekannten, erlebten und ausprobierten Methoden von Master-Studierenden (*N*=6)

zeichnungen umgehen konnten und die Methodenliste durch eigene Vorschläge wie Bingo und Laufgespräch bzw. *Talking while walking* (Gespräche im Gehen) ergänzten. Auch der Rückgriff auf eigene Lernerfahrungen in den sprachpraktischen Lehrveranstaltungen für Russisch oder Deutsch als Fremdsprache erwies sich als sehr nützlich. Einige Studierende gaben im Gespräch außerdem zu verstehen, dass sie offensichtlich doch mehr Methoden kennen, ohne dass ihnen die genauen Benennungen dafür zur Verfügung stehen. Offen wurde der Wunsch geäußert, die Lehrveranstaltungen in der Fachdidaktik, der Sprachpraxis, aber auch den Fachwissenschaften noch stärker als ‚Muster' für Methodenvielfalt zu gestalten und die zur Anwendung kommenden Aktivitäten nicht auf Partner- und Gruppenarbeit zu beschränken. Die Studierenden wollen nicht nur über Methoden ‚reden', sondern sie im praktischen Einsatz sehen bzw. selbst Lernszenarien entwickeln und anschließend besprechen.

Als Hilfsmittel für die weitere Arbeit am eigenen Methodenrepertoire erhielten die Studierenden die Liste mit den 32 Methoden (s. Tab. 1), die für jede Methode um konkrete Literaturhinweise zum Nachlesen ergänzt wurde.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

7. Fazit

Die Bestandsaufnahme zum Soll- und Ist-Stand bezüglich der mündlichen Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht hat gezeigt, welchen Anforderungen die 1. Phase der LehrerInnenbildung gerecht werden sollte, um die zukünftigen Russischlehrkräfte in diesem Bereich optimal auf die Unterrichtspraxis vorzubereiten. Neben der Sensibilisierung für die Komplexität der mündlichen Kommunikationsfähigkeit kommt es darauf an, die Ansatzpunkte zur Förderung von Mündlichkeit bewusst zu machen und die entsprechenden Komponenten zu thematisieren. Einen wichtigen Bereich stellen dabei Methoden und Verfahren dar. Diese gilt es nicht nur auf der Wissensebene in Form von sog. Methodenlisten zu vermitteln, sondern auch bewusst in die Ausbildung zu integrieren, um sie dann gemeinsam mit den Studierenden zu analysieren und zu reflektieren. Methodenvielfalt sollte dabei ein Anspruch aller an der Ausbildung von Russischlehrkräften beteiligten AkteurInnen sein – von der Sprachpraxis über die philologischen Fachwissenschaften bis zur Fachdidaktik.

Literaturverzeichnis

Bayer, M. (2012). Kak v Rossii vstrečajut Novyj god. Ein Gruppenpuzzle zum Ausklang des Jahres. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch, 6*, 6–8.

Behr, U. & Wapenhans, H. (2014a). Was soll ich tun? Arbeitsanweisungen verstehen und umsetzen. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch, 1,* 12.

Behr, U. & Wapenhans, H. (2014b). Sprechen als komplexe Sprachaktivität im Russischunterricht. In A. Bergmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung* (134–145). Tübingen: Narr.

Bista=*Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (2012). Verfügbar unter: https://tinyurl.com/ybkwzcqo [02.12.2017].

Fitzer, T. (2014). Kak my proveli letnie kanikuli. Die erste Stunde nach den Ferien. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch, 4,* 10–11.

GeR=Trim, J., North, B. & Coste, D. (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Grieser-Kindel, C., Möller, S. & Henseler, R. (2006). *Method Guide. Schüleraktivierende Methoden für den Englischunterricht in den Klassen 5–10.* Paderborn: Schöningh.

Grieser-Kindel, C., Henseler, R. & Möller, S. (2009). *Method Guide. Methoden für einen kooperativen und individualisierenden Englischunterricht in den Klassen 5–12.* Paderborn: Schöningh.

Hürtgen, A. (2017). *Fremdsprachenunterricht: Mündliche Kommunikation trainieren: Sprechanteile erhöhen, Kommunikationsanlässe schaffen, Redemittel bereitstellen*. Berlin: Cornelsen.

Klein, C. & Schönfeld, J. (2012). *Methodenkiste für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Lehrerselbstverlag (Fremdsprachen Lehren und Lernen).

Klieme, E. (2006). Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Verfügbar unter: https://tinyurl.com/yardxyn5 [02.12.2017].

Kurtz, J. (2014). Transformative Mündlichkeit: Eine Frage des Taktes. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & Riemer, C. (Hrsg.), Grieser-Kindel, C., Henseler, R. & Möller, *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (117–126). Tübingen: Narr.

Neveling, C., Hoyer, B. & Zausch, A. (2012). Unterrichtsverfahren zur Förderung der Sprechkompetenzen. *Französisch heute, 3,* 107–115.

Ritter, M., Rogge, M., Winz, P. & Wirtz-Kaltenberg, P. (Hrsg.) (2011). *Let's talk! Eine Handreichung für die mündlichen Prüfungen in den Klassenstufen 5–12*. Berlin: Cornelsen.

Sobel, M. (2014). *Das schnelle Methoden 1x1 Französisch mit Arbeitsmaterialien.* Berlin: Cornelsen.

Steveker, W. (2014). *Das schnelle Methoden 1x1 Spanisch mit Arbeitsmaterialien.* Berlin: Cornelsen.

Voloshyna, T. (2013). Graffiti – iskusstvo ili vandalizm. Tok-šou „Duėl' mnenij". *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch, 6*, 8–11.

Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wapenhans, H. (2013a). Браво! Молодцы, ребята! Unterrichtssprache unter dem Aspekt der Förderung (1). *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch, 3*, 13.

Wapenhans, H. (2013b). Браво! Молодцы, ребята! Unterrichtssprache unter dem Aspekt der Förderung (2). *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch, 5*, 13.

Wolff, D. (2000). Sprachproduktion als Planung: ein Beitrag zur Psychologie des Sprechens. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 5,* 11–16.

Zerck, K. (2014). *Das schnelle Methoden 1x1 Englisch mit Arbeitsmaterialien.* Berlin: Cornelsen.

Ziener, G. & Kessler M. (2013). *Kompetenzorientiert unterrichten – mit Methode. Methoden entdecken, verändern, erfinden.* Seelze: Friedrich Verlag.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Zu den HerausgeberInnen

Anka Bergmann ist Professorin für Fachdidaktik Russisch an der Humboldt-Universität zu Berlin. Zu ihren Arbeitsgebieten zählen bildungspolitische Rahmenbedingungen des schulischen Fremdsprachenunterrichts, Heterogenität und Differenzierung im Russischunterricht, Lernersprachenanalyse, Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen.

Olga Caspers ist Senior Lecturer am Institut für Slawistik der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Inter- und Transkulturalität, russische Literatur des 19.–21. Jh., Alltagskultur, Visual Studies und Medienanalyse.

Wolfgang Stadler ist Professor für Fachdidaktik Russisch und Russische Sprachwissenschaft an der Universität Innsbruck. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich der Fremdsprachendidaktik, der Pragmatik und Soziolinguistik sowie der Testforschung und der Leistungsbeurteilungskompetenz im schulischen und universitären Kontext.

Anka Bergmann, Olga Caspers & Wolfgang Stadler (Hg.)
Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)
 ISBN 978-3-903187-11-5, DOI 10.15203/3187-11-5

Im September 2016 fand am Institut für Slawistik der Humboldt-Universität zu Berlin das Auftakttreffen des Arbeitskreises „Didaktik der slawischen Sprachen" statt, an dem FachdidaktikkollegInnen aus Deutschland und Österreich teilnahmen, die sich zwischen übergreifend-fremdsprachendidaktischen und slawistisch-fachwissenschaftlichen Kontexten bewegen. Die InitiatorInnen Anka Bergmann, Olga Caspers (Berlin) und Wolfgang Stadler (Innsbruck) haben dieses Forum mit der Absicht ins Leben gerufen, den Austausch von fachdidaktischer Forschung in den slawischen Sprachen und die Diskussion mit der Bezugsdisziplin Slawistik zu verbessern.
WissenschaftlerInnen profitieren vom kollektiven Fachgespräch, dem forschungsgeleiteten, theorie- und praxisgestützten Diskurs und entwickeln ihn auf der Grundlage individueller Vorträge und gemeinsamer Gespräche weiter. Mit der Publikation in der Reihe „Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik" wird somit das Arbeitsgebiet „Didaktik der slawischen Sprachen" in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit auch deutlich sichtbar(er). Der vorliegende Band enthält zwölf Aufsätze von dreizehn deutschen und österreichischen FachdidaktikerInnen zu Themen der empirischen, interkulturellen, herkunftssprachlichen und praxisorientierten Fachdidaktik.

ISBN 978-3-903187-11-5

